

Migratio (Revista do CEPAM)

Revista Migratio nº1

Vicente Peña Saavedra.

Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa en el norte penínsular.

Migratio Admin
de 2000

Publicación en línea : Martes 7 de junio de 2005

Resumo :

Los emigrantes transoceánicos del norte de la península ibérica fueron agentes fundamentales en el proceso de institucionalización, difusión y modernización de la enseñanza en sus respectivas localidades de procedencia, actuando además como promotores de experiencias educativas específicas en los lugares de destino. En este artículo se realiza un análisis interpretativo de las variantes que adopta, en el espacio y en el tiempo, la intervención escolar de los ausentes; se examina en clave comparativa las realizaciones de carácter instructivo en las comunidades de origen de los emigrados, y se señala la vertiente innovadora de las iniciativas emprendidas por las gentes del éxodo, principalmente en la España atlántica y cántabra, un ciclo de larga duración que abarca desde el siglo XVI hasta hoy.

Los emigrantes transoceánicos del norte de la península ibérica fueron agentes fundamentales en el proceso de institucionalización, difusión y modernización de la enseñanza en sus respectivas localidades de procedencia, actuando además como promotores de experiencias educativas específicas en los lugares de destino. En este artículo se realiza un análisis interpretativo de las variantes que adopta, en el espacio y en el tiempo, la intervención escolar de los ausentes; se examina en clave comparativa las realizaciones de carácter instructivo en las comunidades de origen de los emigrados, y se señala la vertiente innovadora de las iniciativas emprendidas por las gentes del éxodo, principalmente en la España atlántica y cántabra, un ciclo de larga duración que abarca desde el siglo XVI hasta hoy.

1. Resumen.

2. Introducción.

3. La intervención escolar de los emigrantes: modalidades, espacios y tiempos.

4. Iniciativas y realizaciones educacionales en las tierras de origen.

5. Los emigrantes y la innovación educativa.

6. Epílogo.

7. Notas.

8. Referencias.

9. Curriculum vitae.

1. Resumen.

Los emigrantes transoceánicos del norte de la península ibérica fueron agentes fundamentales en el proceso de institucionalización, difusión y modernización de la enseñanza en sus respectivas localidades de procedencia, actuando además como promotores de experiencias educativas específicas en los lugares de destino. En este artículo se realiza un análisis interpretativo de las variantes que adopta, en el espacio y en el tiempo, la intervención escolar de los ausentes; se examina en clave comparativa las realizaciones de carácter instructivo en las comunidades de origen de los emigrados, y se señala la vertiente innovadora de las iniciativas emprendidas por las gentes del éxodo, principalmente en la España atlántica y cántabra, un ciclo de larga duración que abarca desde el siglo XVI hasta hoy.

2. Introducción.

Probablemente se admitirá sin reservas que pocos o tal vez ningún fenómeno social de los ocurridos en la contemporaneidad ha resultado tan definitorio para Europa como la emigración exterior. Y no podría ser de otro modo, habida cuenta del volumen de efectivos humanos que la misma movilizó. Entre el ecuador del siglo XIX y las postrimerías del primer cuarto del siglo XX más de cincuenta millones de europeos, según las clásicas estadísticas compiladas por Ferenczi y Willcox (1929), participaron en el trasiego migratorio intercontinental. La magnitud de la cifra consignada por los citados autores adquiere aún mayor relieve y significatividad al constatar la contribución diferencial de cada uno de los países, que ha sido sometida a revisión en los últimos años y por lo regular corregida al alza (Eiras Roel, 1992, p. 198). Pues bien, al margen de las modificaciones ya introducidas o a otras que se puedan incorporar en lo sucesivo, llama la atención el hecho de que el 84% de los emigrantes procediesen de cinco áreas territoriales que actuaron de auténticas reservas de capital humano para la exportación: las Islas Británicas, Italia, Austria-Hungría, Alemania y España, así clasificadas en progresión decreciente (Eiras Roel, 1992, p. 199). Una elevada proporción de las gentes salidas de estos territorios (en torno al 86%) se dirigieron a América.

Los datos anteriores ponen de manifiesto, por un lado, la desigual incidencia del éxodo en cada país del Viejo Continente, lo que sin duda nos obliga a matizar la afirmación con que iniciamos este trabajo, y por otro la preferente vocación americana que denota la emigración europea.

En lo que concierne a España, las series estadísticas oficiales registran un total de 3.297.312 salidas de civiles con destino a América entre 1882 y 1930, pero las correcciones efectuadas y las sumas agregadas como producto de la ampliación del intervalo cronológico considerado, sitúan en 4.599.356 el número de partidas estimadas en la centuria comprendida entre 1836 y 1936 (Eiras Roel, 1992, p. 189), no faltando autores que sugieren cómputos sensiblemente más abultados (Sánchez Alonso, 1995, pp. 129 y 288-289).

Ahora bien, la escala nacional, lo mismo que la continental, homogeneizan espacialmente realidades que en lo tocante a la emigración presentan acusadas diferencias entre sí y, además, diluyen la entidad de un fenómeno que registra perfiles y pautas netamente regionales, sin que ello

implique negar la incidencia sobre él de "factores significativos" de alcance superior (Devoto, 1997, p. 13). Como precisaba hace ya una década Nicolás Sánchez-Albornoz (1988) en el pórtico a una obra precursora sobre la materia, "la escala nacional resulta engañosa en más de una ocasión", y añadía, "la escala regional es casi preceptiva en el caso español" porque durante el período de emigración en masa -seguía escribiendo- "quienes se ausentaron no fueron españoles cualesquiera, sino ante todo los gallegos, asturianos y canarios" (p.21). En efecto, tomando como ejemplo ilustrativo por su relevante significatividad el caso gallego, comprobamos que solamente esta comunidad contribuyó con una cuota del 38% a la corriente emigratoria española durante el siglo antes citado. Y además, la extraordinaria torrencialidad de sus flujos demográficos la sitúan en términos relativos a la avanzadilla de todos los países de Europa (Eiras Roel, 1992, pp. 200-201). Tras la comunidad gallega, a desigual distancia, pero ocupando posiciones cimera figuran también Canarias, Asturias y Cantabria como regiones fuertemente volcadas hacia América (Sánchez Alonso, 1995, pp. 205 y ss.), registrando al propio tiempo cada una de ellas pronunciadas oscilaciones intraterritoriales.

Un fenómeno de este calado que tiene además carácter procesual, proyección diferida y sentido bidireccional, indefectiblemente deja sentir su impronta sobre cada uno de los filamentos que urden el tejido social de las comunidades emisoras. Y de este impacto no podrá sustraerse tampoco la esfera educativa.

Aunque la incidencia de la emigración sobre el área educativa presenta múltiples vertientes susceptibles de análisis, sin duda la que mayor atención ha merecido, tal vez por ser la más ostensible, atañe a la intervención escolar de los ausentes en sus lugares de procedencia. Este tipo de actuación ha de inscribirse dentro de la dinámica transferencial de remesas y aportes que los emigrantes efectúan como consecuencia del mantenimiento de los vínculos de unión con sus pagos de origen. En otras palabras, tales remesas y aportes evidencian que la emigración, a pesar de la ruptura traumática que inicialmente supuso con el entorno convivencial primario, en el decurso del tiempo, para muchos, fue incapaz de consumir el desarraigo pleno de su comunidad matriz. Antes al contrario, afianzó los nexos con ella, la solidaridad con sus miembros y el compromiso a favor de su desarrollo y prosperidad. De ahí que aunque a las remesas y las donaciones se les confieran destinos diversos, una parte muy considerable de ellas se canalice hacia dotaciones infraestructurales y servicios de uso comunitario, con una marcada predilección por los equipamientos educativos que, además, se va incrementando en el devenir de los años como luego se comprobará.

Complementariamente, este tipo de acciones han de incardinarse también dentro de las coordinadas del protectorado sobre instituciones docentes ejercido por particulares desde épocas remotas.

En las páginas que siguen trataremos de conocer de manera sumaria las contribuciones dirigidas hacia el sector escolar por los ausentes, especialmente del norte peninsular, procurando enfatizar su dimensión innovadora en el contexto donde se hacen efectivas y operando a escala regional por estimar que esta demarcación resulta la más idónea para su estudio, en analogía con el propio fenómeno migratorio del que en definitiva dependen¹.

3. La intervención escolar de los emigrantes: modalidades, espacios y tiempos.

Aunque es en la contemporaneidad, y principalmente en el último cuarto del siglo XIX y primer tercio del XX, cuando la intervención escolar de los emigrantes transoceánicos en sus localidades de origen alcanza las máximas cotas de profusión e intensidad, no resultaría correcto restringir a esa secuencia temporal las aportaciones de los transterrados al área educativa.

La investigación reciente nos confirma que este tipo de acciones se encuadran en una singladura de larga duración, todavía vigente, que comprende más de cuatro siglos. En el desarrollo de este dilatado periplo, las actuaciones emprendidas adoptan dos modalidades de aparición sucesiva y que andando el tiempo tendrán coexistencia simultánea. La primera y más longeva de titularidad individual. La segunda y más concisa de titularidad colectiva. Aquélla polarizada hacia la metrópoli y esta última bifurcada hacia los espacios receptores y emisores de los contingentes emigrantes (Peña Saavedra, 1991, 1995-96, 1997 y 1998).

Por un elemental criterio de economía de lenguaje y con el propósito de obviar equívocos, en su día optamos por identificar nominalmente a los agentes promotores de la variante individual con el apelativo genérico de los "indianos". Su acción benéfica en el área docente, por lo que hasta hoy sabemos, comienza a hacerse perceptible en las décadas centrales del siglo XVI, aunque con notables hiatos cronológicos interregionales que se aproximan a los dos siglos, si bien cabe presumir que esos interludios de tiempo pueden acortarse o quedar neutralizados conforme se incrementa el conocimiento sobre el tema. A modo de ejemplo podemos indicar que en el País Vasco y La Rioja se registran aportes -no siempre finalmente substanciados- desde 1540/1541 y a lo largo de todo ese siglo para la creación de cátedras de latinidad, la provisión de conventos o la dotación de becas (González Cembellín, 1993 y Zapater Cornejo, 1991). En Galicia, en cambio, las primeras remesas de las que tenemos conocimiento corresponden al segundo lustro del siglo XVII y van destinadas a la implantación de un convento de dominicos y a la financiación de estudios universitarios (Peña Saavedra, 1993 y 1999). Durante este siglo también se reciben donaciones de *brasileiros* para el sostenimiento de instituciones educativas en la ciudad portuguesa de Porto (Fernandes Alves, 1994, pp. 39-40 y 319). Por su parte, en Asturias y Cantabria, al parecer, no se tiene constancia hasta el momento de remesas escolares de origen indiano anteriores al siglo XVIII (Castrillo Sagredo, 1926, pp. 4-94 y 160-172; Terrón y Mato, 1992, p. 41; Soldevilla, 1996, pp. 289 y 311-319; Soldevilla y Rueda, 1992, pp. 321-329), aunque las investigaciones actualmente en curso quizás nos deparen en el futuro algunas sorpresas. Por lo demás, resulta evidente que para llegar a completar el panorama peninsular será indispensable averiguar qué ocurrió en otros ámbitos territoriales que tuvieron una presencia humana muy destacada al otro lado del océano durante el período colonial.

La acción filantrópico-docente de los indianos se mantiene de forma zigzagueante y discontinua desde su génesis hasta bien avanzado el presente siglo y, al menos en Galicia, prosigue su andadura hasta la actualidad (Peña Saavedra, 1997 y 1998), aunque ya en nuestros días en manifiesto declive por razones conocidas que resulta innecesario pormenorizar.

La segunda variante de intervención, de carácter colectivo, requirió de modo previo a su concreción y desarrollo la emergencia de un proceso de singular notoriedad en la historia de la emigración exterior e interior: la organización comunitaria de los ausentes en destino, que cristalizó en las denominadas asociaciones étnicas.

Este proceso se secuencializa en dos fases. La primera, que cabría denominar protohistórica, arranca de las décadas centrales del siglo XVIII y toma cuerpo en el seno de la emigración intrapeninsular para más tarde propagarse a los espacios de asentamiento de la transoceánica, cubriendo toda la etapa colonial y aun en ocasiones franqueando sus fronteras. Las entidades erigidas en este ciclo del Antiguo Régimen se caracterizan por su perfil patronal-religioso y dentro de su vertiente caritativo-asistencial algunas contemplan en sus Constituciones la posibilidad de intervenir en el área educativa, mediante la implantación de un centro de acogida (hospicio) para darles albergue y enseñanza y buscarles colocación a niños y jóvenes desamparados. Así lo estipulaba en su carta orgánica de 1768 la "Real Congregación de los Naturales y Originarios del Reino de Galicia", radicada en México (Soto Pérez, 1997, pp. 21-39), siguiendo al pie de la letra lo establecido en las Constituciones de su homóloga y matriz madrileña fundada en 1740 (Fernández-Villamil, 1962, I, pp. 335-355). No tenemos constancia de que tal propósito se hiciese finalmente realidad, pero en cualquier caso anticipaba ya programáticamente una práctica interventora que al cabo de un siglo bien cumplido se verá consumada, aunque en base a un patrón educativo distinto. Además de la citada, los gallegos impulsaron la creación de instituciones de este género en Buenos Aires, La Habana y probablemente otras capitales de los Virreinos españoles entonces existentes (González López, 1978, p. 188; Peña Saavedra, 1998; Vilanova Rodríguez, 1966, I, pp. 360-361). Cofradías análogas a las de estirpe gallega fueron promovidas por manchegos, vizcaínos, montañeses o asturianos en Madrid (P. G. de S., 1916, pp. 253-256), y algunas de ellas recalaron también más allá del Atlántico (Llordén, 1996, p. 39; Soldevilla, 1996, p. 194; Soldevilla y Rueda, 1992, p. 265).

La segunda fase, ya propiamente histórica, del asociacionismo étnico español en América da comienzo a la altura de 1840-41 con la fundación casi simultánea de dos entidades benéficas, una de alcance panhispánico, la "Sociedad de Beneficencia Española de Tampico", y otra de dominio regional, la "Sociedad de Beneficencia de Naturales de Cataluña" de La Habana. Aquella pronto tuvo sus réplicas en diferentes localidades y países de Latinoamérica. Y ésta, algo más tarde, sus homólogas representativas de las diferentes comunidades territoriales. Desde entonces, además de la variante asociativa panhispánica - en la que aquí no nos detendremos, debido al ámbito geográfico que hemos acotado para este trabajo -, a escala regional tres van a ser los niveles organizativos en los que se articularán los ausentes del norte peninsular, tratando de reproducir o recrear las unidades de asentamiento y territorialidad existentes en la tierra de partida. El primer nivel corresponde a las Sociedades de cobertura macroterritorial, que agrupan a los emigrantes por comunidades regionales. El segundo acoge a las entidades de alcance microterritorial o local. Y el tercero, intermedio entre los otros dos, es el propio de las corporaciones de dominio mesoterritorial o provincial (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 355-412). Obviamente, estas últimas sólo tenían razón de ser en aquellos colectivos procedentes de regiones pluriprovinciales.

Mientras las agrupaciones macroterritoriales enfocaron su acción primordialmente hacia el grupo emigrado, especializando y diversificando sus funciones en el devenir de los años, las formaciones micro y mesoterritoriales lo hicieron, en sus primeras singladuras, hacia las gentes de las localidades emisoras de donde procedía el grueso de su masa social, aunque también muchas de

ellas procuraban atender de forma simultánea a las necesidades más perentorias de sus afiliados.

De las Sociedades de superior alcance territorial, que comienzan a proliferar a partir de los años aurales de la década de los 70 del pasado siglo, los Centros regionales fueron los primeros que asumieron entre sus cometidos programático-estatutarios la función instructiva. El decanato de este tipo de instituciones lo ostentan el Laurak Bat de Montevideo (1876) y de Buenos Aires (1877), cuyo patrón organizativo y funcional sirvió de modelo a otras colectividades peninsulares, si bien ambas asociaciones vascas no llegaron a desarrollar acciones en el área educativa o estas tuvieron un escaso relieve (Cava, Contreras y Pérez, 1992). Mayor proyección en el campo instructivo - aunque muy desigual entre ellos - registraron los Centros Gallegos. Los cuatro primeros tomaron carta de naturaleza, curiosa pero no fortuita ni accidentalmente, durante el año 1879 en Buenos Aires, Corrientes, Montevideo y La Habana. De estos pioneros y de sus continuadores de idéntica raíz étnica, el que más despuntó por sus proyectos y realizaciones en el ámbito formativo fue el Centro Gallego de la capital cubana, que constantemente rivalizó en iniciativas, prestaciones y servicios con su homólogo asturiano establecido en la misma ciudad en 1886. También en La Habana se constituyeron el Centro Catalán (1885), el Centro Canario (1886), la Asociación Canaria (1906), el Centro Balear (1902), el Centro Aragonés (1908), el Centro Castellano (1909), el Centro Montañés (1910), el Centro Euskaro (1911), el Centro Andaluz (1919), etc., todos ellos de matriz organizativa y finalística análoga a la de sus predecesores. En la República Argentina, por su parte, hicieron su aparición, entre otros, los Centros Gallegos de Córdoba (1889), Rosario de Santa Fe (1892), Barracas al norte (1895) y Barracas al sur de Avellaneda (1899); el Centre Catalá (1886), el Centro Aragonés (1895), el Centro Navarro (1895), el Euskal-Etxea (1900), el Centro Balear (1905), el Centro Asturiano (1913), etc. Desde los países del Río de la Plata y del Caribe la acción fundacional de asociaciones regionales rápidamente se propagó a otros territorios de temprano aluvión inmigratorio peninsular como Brasil, Chile, México o Estados Unidos. Algunos de estos centros no lograron operativizar su intervención en el área educativa. Aquellos que lo consiguieron, orientaron la labor docente de forma prioritaria - siquiera en un primer momento - hacia el colectivo adulto a fin de alfabetizarlo, proveerlo de ciertos rudimentos culturales y de ordinario suministrarle algunas destrezas técnico-profesionales para su inserción exitosa en el mercado laboral. Con este perfil académico abrieron sus puertas las aulas de estas entidades que, no obstante, sólo en contadas ocasiones llegaron a desarrollar de forma plena su oferta primitiva. Hubo, sin embargo, notables excepciones, entre las que sobresalieron las experiencias promovidas por el Centro Gallego de La Habana desde su plantel de enseñanza "Concepción Arenal" o por el Centro Asturiano de la propia capital antillana desde su colegio "Jovellanos". Uno y otro aún están pendientes de sendas investigaciones monográficas que permitan conocer con cierto detalle su acción educacional. Del primero, de todos modos, disponemos ya de algunas referencias sumarias y fragmentarias que patentizan el apreciable umbral de logro que en su trayectoria octogenaria alcanzó. A modo indicador podemos señalar que en sus primeros treinta años prestó servicios docentes a un total de 28.920 alumnos, a razón de un promedio de 964 estudiantes por curso académico (Centro Gallego, 1909, p. 114). Su oferta educativa inicial, restringida a las disciplinas propedéuticas e instrumentales con algún leve aditamento de la esfera mercantil, se fue ampliando y diversificando en el transcurso de los años hasta llegar a sostener simultáneamente clases de preescolar e instrucción primaria graduada para alumnos de ambos sexos, clases especiales de inglés, caligrafía, corte y confección, bordado, labores, mecanografía y taquigrafía; clases nocturnas de adultos, dándole continuidad al modelo curricular germinal e imprimiéndole progresivamente una más marcada orientación comercial; cursos preparatorios para el ingreso en los institutos de bachillerato y en las escuelas superiores, y enseñanzas artísticas sectorializadas en tres ramas: plástica, declamación y música; esta última, a su vez, desglosada en distintas especialidades interpretativas y con el rango de Conservatorio Nacional otorgado por el Ministerio de Educación cubano (Peña Saavedra, 1991, I,

pp. 420-434; Ídem, 1996, pp. 473-482; Ídem, 1998, *passim*, e Ídem, 1999a, pp. 139-161)

Además de los planteles "Concepción Arenal" y "Jovellanos", en la propia ciudad de La Habana otras colectividades étnicas instalaron sus colegios. Entre ellos se encuentran las escuelas del Centro Canario (ca. 1889) (Cabrera Déniz, 1996, p. 196) y de la Asociación Canaria (1910) (Ferraz Lorenzo, 1993, pp. 113-148), el plantel "Cervantes" del Centro Castellano (1923) y el plantel "Gabriel y Galán" del Club Villarino (1936). Ninguno de estos establecimientos alcanzó el nivel de desarrollo de los dos primeros, como tampoco sus instituciones promotoras.

Iniciativas del mismo carácter, con resultados y realizaciones muy dispares, se emprendieron en Buenos Aires, donde destacaron los colegios de la agrupación vasca Euskal-Etxea (Azcona, García-Albi y Muru, 1992, p. 234) y las aulas de la Casa de Galicia y de la Federación de Sociedades Gallegas (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 435-438). Y también en Montevideo, a instancias del Centro Gallego y de la Casa de Galicia, la cual creó una academia, aún hoy en activo, bajo el nombre de "Instituto Manuel Curros Enríquez" (Peña Saavedra, I, pp. 419-420 y 438-439).

Estas y otras experiencias, que aún no fueron exhumadas, constituyen una muestra de la capacidad emprendedora de los ausentes para articularse comunitariamente e idear estrategias orientadas a incrementar su nivel formativo, en un contexto donde la cultura escolar no sólo poseía funcionalidad y aplicabilidad sino que además se estimaba indispensable para la promoción sociolaboral del individuo y para la dignificación ante los otros de su comunidad étnica.

El comportamiento de los emigrantes españoles en esta materia, y en particular el de los procedentes de las regiones atlántica y cántabras, resultó coincidente con el de los desplazados de otros países europeos y orientales que también fundaron sus propios centros de enseñanza en los lugares de asentamiento (Barrios, Mazzolini y Orlando, 1994; Bjerg, 1991 y 1997; Favero, 1985; Frid de Silberstein, 1985, 1988 y 1992; Zadoff, 1994), aunque tal vez estos con una intencionalidad más decantada por preservar y potenciar los referentes esenciales de su identidad como pueblo (lengua y cultura autóctonas), en un medio donde desde las instituciones públicas -incluida la escuela- se procuraba la homogeneización y se intentaban diluir las diferencialidades que originaba el pluralismo cultural, todo ello en favor de un emergente nacionalismo (Carli, 1991; Cagliano, 1991).

Pero la actuación colectiva de los emigrantes transoceánicos en el área educacional no quedó circunscrita exclusivamente a los espacios de acogida, sino que - como ya se sabe - se extendió también a las localidades emisoras. Y la responsabilidad de vehicularla hacia ellas recayó en las Sociedades de cobertura micro y mesoterritorial. La génesis de las primeras se remonta a los años finales de la década de 1880, fraguándose su constitución de forma casi simultánea en Cuba y Argentina (Núñez Seixas, 1998, p. 90; Peña Saavedra, 1991, I, 382-383; Ídem, 1995, p. 12). No obstante, hasta los años de cambio de siglo no tenemos constancia de que estas entidades incorporen la instrucción entre sus fines. Los datos actualmente disponibles indican que la primera en hacerlo fue la Sociedad asturiana "Progreso de Libardón" (Colunga), fundada en Chile por José de la Presa al término de 1899 con el propósito de establecer y sostener una escuela en su pueblo de procedencia, centro que abrió sus puertas en 1903 (Morales Saro, 1992, p. 71). Un año después de inaugurado este colegio tomó carta de naturaleza en La Habana la "Alianza Aresana" (1904), primera Sociedad Gallega de Instrucción de ámbito microterritorial creada en América, cuyos

antecedentes se localizan ya en el año 1892, y que pronto dispuso de delegaciones en Veracruz (México), Tampa (EE. UU.) y Sagua la Grande (Cuba), además de la correspondiente Comisión representativa en Ares (A Coruña), localidad en la que puso en funcionamiento una escuela ya el mismo año de su constitución². También por esas fechas inicia su andadura en Buenos Aires "La Concordia", asociación formada por los emigrados de Fornelos da Ribeira (Salvaterra de Miño - Pontevedra) y que a la altura de 1906 contribuía al mantenimiento de la escuela pública de aquella población (Núñez Seixas, 1998, pp. 90-91). Con mayor solidez, estabilidad y poderío toma cuerpo en la propia capital porteña en 1905 la "Unión Hispano-Americana Pro Valle Miñor", que tradicionalmente ha venido siendo considerada pionera entre las de su género en las tierras del Plata y que estaría llamada a promover un notable elenco de realizaciones educativas altamente innovadoras en el Sudoeste de Galicia (Pereira Domínguez, 1988).

Desde el primer lustro del nuevo siglo y sobre todo durante la segunda y tercera décadas del mismo, el asociacionismo microterritorial con finalidad instructiva se propagó a un ritmo creciente y febril en el mundo de la emigración. Tanto es así que resulta extremadamente difícil hoy conocer el número exacto de instituciones que aparecieron y desaparecieron - algunas de manera fugaz - durante las tres décadas que preceden al estallido de la Guerra Civil española o, en su caso, a la contracción de la corriente migratoria a partir del año 1929. De todos modos, los registros aún provisionales y abiertos con los que contamos ofrecen ya cifras sorprendentes, al menos en lo que atañe a las comunidades gallega y asturiana³. Respecto a la primera, en 1991 dábamos cuenta de 395 entidades, a las que agregábamos casi medio centenar más de las cuales no podíamos acreditar su finalidad instructiva (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 463-465 y II, pp. 397-428). Estos cómputos superaban con creces en aquel momento las estimaciones y los recuentos efectuados por otros autores que previamente se habían ocupado del tema, entre los cuales cabe citar como clásico y precursor al inspector asturiano Benito Castrillo Sagredo, quien en 1926 calculaba en unas 400 el número de Sociedades de instrucción que los españoles habían fundado hasta entonces en las Repúblicas de Hispanoamérica, cifra que según lo anotado anteriormente totalizan ya las gallegas y que, en consecuencia, debe desecharse para el conjunto de España. En fechas recientes, Núñez Seixas (1998, p. 92) ha presentado un nuevo registro que eleva a 484 la nómina de entidades instructivas en América de estirpe gallega. Por nuestra parte, tras haber procedido a la revisión y ampliación del censo publicado en 1991, estamos en condiciones de corregir al alza los cómputos que antes ofrecimos, fijando el recuento -aún provisional- en unas 525 asociaciones, de las cuales algo más del 90% tenían su sede central en Argentina o Cuba, países preferentes de destino de la emigración ultramarina de origen galaico. El reparto provincial de estas instituciones sitúa a A Coruña (187) y Pontevedra (147) ostentando los primeros puestos, a los que se aproxima también Lugo (139) y de los que aparece muy distanciada Ourense (52), provincia esta última de más tardía incorporación a la corriente transoceánica y con una elevada dotación inicial de escuelas públicas (Eiras Roel, 1992, pp. 193-194; De Gabriel, 1990, pp. 122-139; Costa Rico, 1989, pp. 85-124).

En lo que concierne a Asturias, los registros disponibles contienen valores mucho más modestos, en términos absolutos, pero de todos modos elevados, a pesar de sus notorias disparidades. Benito Castrillo, a mediados de la tercera década del siglo indicaba que los 79 concejos asturianos contaban con Sociedades de Instrucción que los representaran en América (Mato Díaz, 1992, p. 109). Estudios más recientes rectifican esa cifra, rebajándola sensiblemente o incrementándola de forma muy apreciable. Ángel Mato (1992, pp. 110-111) presenta una relación de 44 entidades, mientras Moisés Llordén (1996, pp. 70-72) ofrece un censo de unas 80 con sede en Cuba - cantidad que no difiere significativamente de la que obtiene Consuelo Naranjo (1996, pp. 178-180), pero sí de la que proporciona Juaco López Álvarez (1993, p. 56) que sitúa la nómina en 63 - y alrededor de 17

en Argentina, sumando en conjunto, pues, 97 en estos dos países. Este último registro no se aleja en exceso del que recientemente ha sugerido Núñez Seixas (1998, p. 92) que establece un censo de 87 microcorporaciones correspondientes al presente siglo con sede en Cuba, Argentina y Chile. La distribución de estas Sociedades por la geografía asturiana, según los lugares de referencia invocados, revela la existencia de dos núcleos del Principado de máxima saturación asociativa que se ubican en la zona occidental contigua a Galicia y en su eje central, con una prolongación discontinua hacia Oriente que no alcanza a Cantabria. También se constata en general una mayor densidad corporativa en los concejos de la franja costera o en sus fronterizos del interior, de tal modo que la mitad septentrional contrasta abiertamente con la mitad meridional por sus dotaciones societarias.

Los datos que hasta ahora conocemos - ciertamente aún fragmentarios -, permiten inferir que las demás provincias bañadas por el Cantábrico apenas contaron con organizaciones microterritoriales de esta índole, y en ellas predomina de manera palmaria la filantropía docente individual frente a la colectiva (Pereda, 1968; Soldevilla, 1996).

Lo expuesto hasta aquí permite concluir que Asturias y Galicia configuran un área muy fecunda de asociacionismo transoceánico con finalidades educativas, sin parangón en otras regiones españolas y probablemente tampoco europeas, a tenor de los resultados que se desprenden de la investigación efectuada hasta el momento.

4. Iniciativas y realizaciones educacionales en las tierras de origen.

No es posible aún presentar un recuento exhaustivo y ofrecer un balance definitivo de las actuaciones proyectadas y emprendidas en la parcela educativa, a título individual o de forma mancomunada, por los emigrantes a Ultramar en sus respectivas localidades de procedencia. El todavía insuficiente - cuando no incipiente - nivel de desarrollo en que se encuentra esta línea de investigación -por lo demás de gran fertilidad, a nuestro modesto entender- hace inviable la tarea. De todos modos, a la luz de la información parcial que se va obteniendo, se pueden avanzar ya algunas consideraciones de conjunto, inspiradas en un propósito ilustrativo y ejemplificador más que en una intencionalidad comprensiva o totalizadora.

Benito Castrillo (1926, p. 4), en su informe - tan socorrido y recurrente para los analistas del tema - sobre el aporte de los indianos a la instrucción pública, estimaba muy a grosso modo en "unas 800" el número de escuelas que protegían "los emigrantes asturianos, gallegos, santanderinos, vascos, catalanes..." y, por lo que se colige del contenido del trabajo también -aunque en menor cuantía- de otros puntos de España, habiendo invertido en ellas, según el propio autor, más de sesenta millones de pesetas. La deliberada imprecisión de las cifras que proporciona el inspector asturiano obedece en buena medida al carácter "decididamente emocional y sugestivo" (p. 76) que le imprime a su obra y a la dificultad objetiva que comportaba elaborar un censo de todos los protectores y sus aportaciones, muchas de ellas visibles y hasta pregonadas con letras de molde de gran formato, pero no pocas ocultas o, con suerte, sólo difundidas a través de las páginas de modestos y efímeros

periódicos de restringido alcance local. Por otra parte, y con independencia de la vaguedad y más que probable inexactitud de los cálculos estimativos aventurados por Castrillo, como ya en su día subrayó Jorge Uría (1984, pp. 107-108), el técnico ovetense amalgama en una misma categoría, internamente indiferenciada, realidades de raíz muy heterogénea como son las contribuciones de donantes cuyo capital procede de Indias, los aportes de otros emigrantes no propiamente indianos, las entregas de algunos benefactores a los que no cabe atribuir siquiera la condición de emigrados y aun las intervenciones directas o mediadoras, de naturaleza más o menos munificente, protagonizadas por el cura de la parroquia o los representantes de las administraciones públicas. Al propio tiempo, en la citada obra, tampoco resulta factible discernir en muchas ocasiones qué iniciativas escolares son de autoría individual y cuáles corresponden al patrocinio colectivo. Y mucho menos, de ordinario, determinar el importe de cada partida otorgada. En consecuencia, el inventario del mecenazgo docente de origen presuntamente indiano que presenta Castrillo se encuentra sobredimensionado y magnificado en virtud de su plural composición interna. Claro que, a criterio del inspector, todas las donaciones pueden ser susceptibles de inclusión en un mismo haz ya que -según confiesa- aunque "en algunos casos no procede de América el dinero [...] de allí viene la inspiración" (Castrillo Sagredo, 1926, p. 106).

Sin contrariar ni refutar ahora la última afirmación de Castrillo, pero siendo congruentes con la tipología que establecimos en el apartado anterior, al efectuar los recuentos parece pertinente distinguir entre las contribuciones escolares indianas de carácter individual y las corporativas, excluyendo además del registro aquellas que sólo le deben a América su fuente de inspiración.

El inventario de las primeras entraña no pocas dificultades debido al dilatado período en el que se inscriben, a las diferentes coyunturas por las que parte de ellas atraviesan, a la disparidad intrínseca que presentan o a la precariedad y fugacidad que caracteriza a muchas, a tenor de su misma naturaleza. A todo ello debemos añadir el hecho de que en numerosas ocasiones resulta extremadamente complejo averiguar la supuesta condición indiana de los donantes identificados, en particular de los más antiguos. Así ocurre, por ejemplo, con un número considerable de los fundadores incluidos en los sucesivos repertorios de fundaciones benéficas y docentes publicados desde la penúltima década del pasado siglo.

Con la cautela que nos imponen la complejidad del tema y su incipiente nivel de desarrollo en materia de investigación, trataremos de sintetizar de forma territorializada lo que representó el aporte de los indianos al área escolar, conscientes en cualquier caso -una vez más- de la provisionalidad de los datos que vamos a manejar.

Como ya indicamos más arriba, las primeras donaciones que hasta el momento conocemos canalizadas hacia el área educativa datan de los años centrales del siglo XVI y corresponden a indianos procedentes del País Vasco y La Rioja.

En cuanto a las provincias vascas -a las que Castrillo dedica poco más de 4 páginas (2%) de las 192 de su obra-, el inventario elaborado por González Cembellín (1993) recoge un total de 67 contribuciones con fines docentes entre 1540 y 1940. Las realizaciones en las que se materializan son muy diversas, pero con una manifiesta hegemonía de las escuelas de primeras letras, cuyo cómputo asciende a 26. Le siguen en orden de importancia las dotaciones para la creación y

sostenimiento de conventos, que suman 16, aunque no todas las mandas se cumplieron conforme a la voluntad de los donantes. A continuación figuran las remesas para la implantación de cátedras de latinidad o gramática (6) y provisión de salarios de maestros (6). Y finalmente se registran diversos legados destinados a becas (5), colegios de enseñanza secundaria (3), escuelas técnicas (2), un hospicio y otras obras docentes (2). El reparto cronológico de estas aportaciones permite detectar dos ciclos de pujante actividad fundacional, que corresponden a la segunda mitad del siglo XVIII y al mismo período de la centuria siguiente con una prolongación hacia la actual, y dos fases netamente recesivas que se localizan en la primera mitad del siglo XVII y las dos décadas iniciales del XIX. Por último, en cuanto a su distribución geográfica, globalmente, la provincia de Vizcaya parece haber sido la más favorecida, ocupando el segundo lugar la de Guipúzcoa y muy rezagada respecto a las dos se sitúa Alava⁵. No tenemos conocimiento de iniciativas académicas de carácter corporativo en territorio vasco.

Por lo que atañe a La Rioja, en el estudio monográfico que a estas tierras les dedicó Miguel Zapater Cornejo (1991) se identifican 17 donaciones de origen indiano de un total de 109 aportes fundacionales en el área educativa entre los siglos XVI y XX. Su objeto se diversifica en progresión descendente hacia los siguientes ámbitos: creación, dotación y sostenimiento de colegios de primera enseñanza (8), pensiones y becas para estudiantes (4, una de ellas desglosada para 8 beneficiarios), edificios escolares (2), escuela de gramática (1), cátedra de latinidad (1) y ayuda escolar sin determinar (1). El grueso de la acción benéfica se concentra en los siglos XIX y XX, aventajando el primero al segundo y totalizando ambos 13 contribuciones, con lo cual las tres centurias anteriores no suman en conjunto más de 4. A diferencia de lo que ocurría en Vascongadas, en la comunidad riojana se registran al menos 2 entidades con fines instructivos cuya sede radicaba en América: la "Asociación Protectora de Viniegra de Abajo" (Buenos Aires, 1912) y la "Sociedad Nieva y sus Hijos" (Buenos Aires) (Giró, 1992, pp. 330-331)⁶. No tenemos constancia de que estas instituciones llegasen a intervenir en el área educativa.

En Cantabria, de acuerdo con los datos recopilados por Consuelo Soldevilla y Germán Rueda (1992, pp. 321-329), el mecenazgo indiano en la esfera educativa no comienza a hacerse efectivo hasta 1790, pero desde entonces parece tener continuidad hasta el ecuador de la década de los 70 de nuestro siglo. En el decurso de este intervalo, al menos unas 65 localidades se beneficiaron de las donaciones de los transterrados. La mayoría de los filántropos destinan sus remesas a la implantación y sostenimiento de escuelas de primeras letras, siendo atendidas alrededor de 40. También se registra la dotación de unas 9 becas para cursar estudios y otros aportes que se concretan en obras educativo-culturales muy diversas como una preceptoría de latín, una escuela de gramática, un colegio de segunda enseñanza, una escuela de náutica, una biblioteca circulante o la financiación de clases para futuros emigrantes. En la nómina de benefactores sobresale por el cuantioso importe de su acción munificente Ramón Pelayo, Marqués de Valdecilla, que tras enriquecerse en Cuba hizo una donación global estimada en 30 millones de pesetas, de los que un 60% se destinó a servicios hospitalarios, según documentan Soldevilla y Rueda. Castrillo (1926, pp. 160 y 166-168) en cambio le atribuye una inversión de 18 millones de pesetas en la primera enseñanza y 1 millón para la Universidad de Madrid, además de contribuir a la instalación de la biblioteca Menéndez Pelayo. Junto a este Grande de España descuellan asimismo Antonio López, Marqués de Comillas, fundador de la Universidad Pontificia, Juan Manuel Manzanedo y González, Duque de Santoña y Marqués de Manzanedo, promotor financiero de un colegio de segunda enseñanza con estudios de comercio, náutica, idiomas y adorno y de un hospital, y Agapito Cagiga que hizo entrega de más de 1 millón de pesetas para escuelas graduadas y viviendas de maestros. Los cántabros también se organizaron comunitariamente por localidades de origen para contribuir al

desarrollo y prosperidad de sus pueblos. Y lo hicieron sobre todo en Cuba y Argentina. Hasta el momento, sin embargo, sólo sabemos de una entidad que cooperó en la construcción de 2 escuelas: la Sociedad "Hijos del Pueblo de Pechón" (1924) de La Habana (Soldevilla, 1996, p. 194; Soldevilla y Rueda, 1992, p. 264).

Asturias fue una de las dos regiones norteñas donde la intervención escolar de los emigrantes transoceánicos frisó cotas más altas por el caudal de iniciativas proyectadas y por su volumen de realizaciones. La obra de Castrillo, aunque confusa y hasta caótica en muchos de sus extremos -principalmente por la promiscuidad en la que incurre al indianizar de manera tácita, pero sin duda intencionada, a todos los benefactores docentes-, patentiza la importancia decisiva que tuvo la acción de los asturianos de América en la difusión, diversificación y modernización de la red escolar en su comunidad de procedencia.

Como ya avanzamos en su momento, desde el ecuador del siglo XVIII tenemos constancia de la fundación de establecimientos académicos en Asturias con capital llegado de las Indias occidentales (Morales Saro, 1992, p. 58). El flujo de remesas destinadas a este fin se mantuvo activo, aunque fluctuante, cuando menos hasta la quinta década de nuestro siglo. Los aún insuficientes estudios concluidos sobre la materia no permiten hasta la fecha conocer con cierto grado de precisión el elenco de aportaciones escolares en las que se concretó la munificencia de los ausentes. Diversos autores, siguiendo a Castrillo en sus generosas estimaciones, han cifrado en 350 el número de centros docentes que a la altura de 1922 los emigrantes asturianos habían implantado y sobre los que ejercían su protectorado (Bermejo Lorenzo, 1992, p. 249; Mato Díaz, 1992, p. 105; Morales Saro, 1988, p. 70 y 1992, p. 84). En efecto, según el testimonio recogido del inspector asturiano por Dionisio Pérez (1922) "son más de 350 las escuelas creadas; han contribuido a su construcción y contribuyen a su sostenimiento más de 9.000 emigrados, y pasan de 20 millones de pesetas las cantidades invertidas en esta obra misericordiosa de enseñar al que no sabe". Como se puede apreciar en este cómputo global se incluyen de manera indiferenciada tanto las fundaciones y remesas de titularidad individual como las contribuciones corporativas. Y por lo que se deduce de los comentarios que el columnista realiza en otros pasajes de su artículo, en esa suma figuran agregados el conjunto de los aportes efectuados por todos los protectores de la enseñanza -indianos o no- a su región.

Ángel Mato (1992, pp. 181-182 y 537-540) ha tratado de desglosar las fundaciones benéfico-docentes instituidas por los indianos de las promovidas por otros filántropos y que permanecían vigentes en el período comprendido entre 1923 y 1936. El número total de fundaciones registradas asciende a 112, de las cuales 51 (45,54%) estaban sostenidas con capital procedente de ultramar. El autor añade que sólo 48 fundaciones mantenían en activo alguna escuela en los años antes indicados, sosteniendo en conjunto 82 aulas. No precisa, en cambio, el número de clases correspondientes a las fundaciones indianas, aunque de su relación se desprende que al menos 18 instituciones no disponían de aula alguna en funcionamiento.

En un balance totalizador, tomando como base las cifras consignadas por Castrillo, sin introducir criterios correctores ni discernir entre variantes fundacionales, estima que "las escuelas construidas por los americanos hasta 1923 significarían casi una cuarta parte de la red inmobiliaria asturiana" que por entonces ascendía a 1.400 escuelas públicas. Durante el tramo que media entre los años 1923 y 1931, "los americanos participaron en la construcción de 150 edificios escuela, en

colaboración con los retornados, otros emigrantes, vecinos y ayuntamientos" (Mato, 1992, p. 108).

Según estos cálculos, la suma global ascendería a unos 500 centros, cantidad que a todas luces parece bastante abultada. Claro que, como matiza el propio Ángel Mato, la contribución de los emigrantes a cada uno de estos colegios fue muy desigual, yendo desde pequeñas partidas monetarias para su equipamiento o edificación hasta formidables cesiones dinerarias que cubrían íntegramente todos los gastos generados por la respectiva institución, asegurando además su permanencia indefinida.

Álvarez Quintana (1991, II, pp. 304-309) por su parte estima un censo de 232 establecimientos escolares, incluyendo en este cómputo los inventariados directamente por ella y los referenciados por otros autores coetáneos. Sospecha incluso que si se hiciese un recuento más pormenorizado y preciso, por los pueblos y aldeas de la región, la suma global de realizaciones docentes vinculadas al mecenazgo de los americanos podría ascender a los tres centenares.

Entre los aportes individuales de mayor esplendor cabe citar el efectuado por el habanero Ramón Álvarez de Arriba, que destinó 2 millones de pesetas en 1920 para la implantación de un instituto obrero en Gijón y una escuela de agricultura en Peón (Villaviciosa). O el legado que dejó José Menéndez, más conocido por el sobrenombre del "Rey de la Patagonia", consistente según Castrillo (1926, p. 8) en 1 millón de pesetas que transfirió a su homólogo El Rey de España para obras de carácter educativo, y cien mil pesetas más al alcalde de Avilés, de donde él procedía, para idénticos fines. A pesar de su munificencia, él mismo tuvo que erigirse su propio monumento honorífico con la expresiva leyenda "de Menéndez a Menéndez" (Uría, 1984, p. 116).

Tras ambos, pero a inferior escala por el monto de sus donaciones figuran también Florencio Villamil y Méndez (o López Villamil), comerciante en Argentina que fundó en Figueras (Castropol) un centro de estudios primarios y artes y oficios de carácter neutro "Las Laicas", dotado con un capital fundacional de 355.668 pesetas; Manuel Cortina Miyar que desde Veracruz (México) gira 150.000 pesetas para una escuela de agricultura en Priesca (Villaviciosa), o finalmente los acaudalados financieros de Nueva York, Rionda Alonso, promotores de la escuela de su mismo nombre en Noreña (1916), cuyo edificio supuso una inversión de 150.000 pesetas mientras que los gastos anuales de sostenimiento se cifraban en unas 30.000 pesetas (Álvarez Quintana, 1991, II, pp. 237 y 280; Castrillo, 1926, pp. 34, 92 y 80-82; Mato, 1992, pp. 537-540).

En paralelo con las donaciones de los indianos han de situarse las actuaciones emprendidas por las Sociedades de instrucción, casi siempre más modestas y menos deslumbrantes que las de aquellos, pero habitualmente de gran efectividad por atender a las necesidades educativas más perentorias de cada localidad y responder a iniciativas de carácter netamente popular. En algunas ocasiones, los resultados de esta acción corporativa alcanzaron umbrales muy notorios en cuanto a la difusión de la red escolar pública y a su idónea instalación. Así ocurrió en Boal, donde la Sociedad de Naturales de aquel concejo con sede en La Habana (1912) levantó edificios de nueva planta, sencillos pero funcionales y dignos, en casi todos sus pueblos, dotándolos no sólo de aulas sino también de viviendas para los maestros, además de contribuir a la construcción de las escuelas graduadas ubicadas en la capital del municipio (Álvarez Quintana, 1991, II, pp. 271 y 284)⁷. En esta misma línea también merece ser destacada la "Sociedad Casina" (1909) de La Habana, que según

Morales Saro (1992, p. 72) atendía a 17 colegios de su ayuntamiento.

Finalmente cabe añadir que una revisión detenida de los aportes individuales y colectivos a la enseñanza atribuidos a los emigrantes asturianos permite constatar su extraordinaria heterogeneidad, si bien la escuela pública parece haber sido la principal destinataria de la munificencia docente de los americanos, lo que en definitiva supuso un considerable ahorro inversor inmediato y diferido para las Administraciones central y periférica.

Junto a Asturias Galicia ostenta una posición de privilegio en cuanto beneficiaria de la acción desarrollada por los ausentes en el área educacional, pero también -no debe olvidarse- ocupa el primer puesto entre las comunidades más flageladas por el fenómeno emigratorio.

En los años aurales del siglo XVII la acción filantrópico-docente de los indianos comienza a tomar cuerpo y desde entonces se mantendrá en activo hasta nuestros días, aunque atravesando por secuencias carenciales. Su dilatada singladura dificulta el registro y conocimiento del caudal de realizaciones en las que se concretó. Y el carácter inconcluso de la investigación sobre el particular nos obliga a operar aún con datos provisionales que sin duda ofrecen valores inferiores a los reales, pero de por sí ya muy elevados.

En una obra editada en 1991 presentábamos un censo pormenorizado de 84 fundaciones y aportes de origen indiano inscritos en el área instructiva. Allí dábamos cuenta de 4 realizaciones datadas en el siglo XVII. En un trabajo posterior (Peña Saavedra, 1993), la relación se incrementó llegando a 10 donaciones, a las que actualmente podemos agregar 1 más (Peña Saavedra, 1999), no desechando la idea de que la nómina continúe aumentando, pues poseemos referencias de otras iniciativas de las que, por el momento, no hemos podido dilucidar la procedencia de sus capitales. Respecto a los siglos posteriores, y en particular a los dos últimos, la relación también ha experimentado variaciones al alza, con lo cual podemos asegurar que el catálogo actual supera ya holgadamente el centenar de donantes. El recuento de todos modos sigue abierto y lo más probable es que sus valores se eleven⁸.

En consonancia con lo que ocurre en otras comunidades, el ciclo de máxima actividad fundacional se sitúa en los años de la Restauración y principalmente en el primer tercio del siglo actual, mientras que la etapa de mayor declive se localiza en la primera mitad del pasado siglo, período este último en el que se suceden de forma casi encadenada en el tiempo y simultánea en los dos espacios partícipes del éxodo una serie de acontecimientos que actúan como inhibidores o disuasorios de la filantropía particular (Viñao, 1986, pp. 66 y 77; Peña Saavedra, 1991, I, pp. 311-315).

Las contribuciones docentes de los indianos gallegos, igual que las de sus homólogos de otras regiones, presentan una gran diversidad interna en cuanto a su potencial económico, desglose sectorial y destino concreto. Respecto a su dimensión financiera -aún en pocos casos conocida de forma precisa- se registran desde muy humildes donativos para la adquisición de material escolar o para la adjudicación de premios, hasta pingües fortunas para la implantación y el sostenimiento de varios centros académicos. El paradigma de la prodigalidad munificente de algunos la encontramos en casos como el de Fernando Blanco de Lema, cuyo legado se estimó en unos 350.000 pesos oro

(1875) que se invirtieron en la construcción, dotación y mantenimiento de un modélico colegio de enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional, y una escuela de niñas en la villa de Cée (A Coruña) (Barreda, 1886, p. 9; Fundación Fernando Blanco de Lema, 1996; Rey y Castro, 1974). O también en los hermanos Juan María y Jesús García Naveira que realizaron obra individual y conjunta en Betanzos (A Coruña) valorada en varios millones de pesetas y sustanciada en producciones como un patronato benéfico-docente, un refugio para niñas físicamente discapacitadas, un grupo escolar de titularidad municipal y el añorado parque enciclopédico y jardín "El Pasatiempo"-hoy, por fortuna, en parte recuperado, aunque herido por la brecha del asfalto y ostensiblemente esquilado- todo ello en las postrimerías del pasado siglo y el primer tercio del actual (Rodríguez Crespo, 1983; Cabano, Pato, Sousa, 1991). Filántropo de nuestros días con una obra ya muy considerable en su haber es Belarmino Fernández Iglesias, quien recientemente (1997) ha puesto en funcionamiento en Sober (Lugo) una escuela de formación profesional, especializada en las ramas de hostelería y turismo, al tiempo que por medio de la fundación instituida con su nombre patrocina la celebración de cursos de verano en su parroquia de origen, habiendo inaugurado también una biblioteca de fondo galaico-luso-brasileño. Mención aparte por su singularidad merece Gumersindo Busto, promotor, fundador y principal dinamizador de la biblioteca-museo América de la Universidad de Santiago de Compostela, inaugurada en 1926 con un depósito inicial de unas 9.000 obras y numerosas piezas museísticas como medallas, banderas, monedas, bustos de próceres, utensilios etnográficos, etc., y que cuenta actualmente con un patrimonio impreso integrado por alrededor de 22.000 monografías y más de 2 millares de títulos de publicaciones periódicas (Pardo Gómez, 1995, pp. 482-484).

En cuanto al desglose y destino de las aportaciones indianas cabe subrayar que las 84 iniciativas antes consignadas se materializaron en 129 realizaciones, la mayoría de ellas circunscritas al nivel primario de enseñanza, hacia donde se canalizaron las preferencias inversoras de estos filántropos en materia docente, por la pobreza y el estancamiento consustanciales a dicho nivel y por su necesaria presencia y funcionalidad percibidas desde el exterior en las comunidades rurales de donde provenían los donantes, entre otras razones ya expuestas con más detenimiento en trabajos previos (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 322-323; Ídem, 1993; Ídem, 1995-96, p. 316, e Ídem, 1999).

Además de la escuela primaria, otros sectores académicos recibieron el apoyo financiero de estos benefactores, aunque en muy inferior cuantía a aquél. Su importancia relativa experimenta variaciones en el decurso de los siglos, en sintonía con las mentalidades dominantes en cada momento y de acuerdo con los perfiles socio-profesionales de los donantes. De todos modos, en conjunto se aprecia una discreta predilección por los centros de enseñanzas técnico-artísticas en las fechas más inmediatas a nosotros y por la dotación de cátedras diversas en las más remotas.

Como quiera que sea, no cabe duda de que en líneas generales las aportaciones financieras de los indianos constituyeron un factor de estímulo para la implantación, extensión y diversificación de la enseñanza, así como para su optimización cualitativa en las localidades receptoras. También sirvieron para proveer de soporte infraestructural decoroso y digno a la escuela pública, en un contexto donde la penuria de instalaciones y medios era portentosa y evidente. Para sus destinatarios directos, a medio plazo, supusieron un incremento de las oportunidades de promoción sociolaboral. Para los docentes, una revalorización de su oficio y un ennoblecimiento de la tarea educativa. Todo ello además de los beneficios pecuniarios para la Administración, en términos de ahorro inversor, ya referidos en párrafos anteriores.

Pero en Galicia, a diferencia de otras regiones, la variante de intervención colectiva superó en volumen de realizaciones a la individual, como vamos a comprobar. Por lo regular, las contribuciones societarias son a su vez menos fastuosas que las individuales; sin embargo, el número de beneficiarios de aquéllas con toda seguridad fue mayor que el de éstas.

Los recuentos efectuados hasta el momento, como resultado de la revisión y ampliación de los datos que ofrecimos en 1991, permiten afirmar que las Sociedades gallegas de instrucción radicadas en América implantaron o promovieron la creación de un total de 235 colegios en sus localidades de referencia. Tales centros escolares estaban provistos de 336 aulas que se instalaron en unos 184 edificios de nueva construcción o remozados expresamente para desarrollar en sus dependencias actividades académicas. A estas cifras habría que añadir las correspondientes al cómputo -por ahora indeterminado- de acciones emprendidas por los ausentes, organizados de manera estable, informal u ocasional, a favor de las escuelas públicas de sus parroquias, municipios o comarcas de procedencia. Dichas acciones se concretaron en la realización de numerosas colectas en los países de asentamiento, cuyo importe transferido en metálico o ya en especies a multitud de aldeas se invirtió en la adquisición de menaje escolar, dotación de premios para alumnos, gratificación por servicios docentes, financiación de edificios, subvención de actividades circunescolares e instituciones complementarias, etc. (Peña Saavedra, 1991, II, pp. 51-53 y 253-257), no siendo ajena incluso a las remesas recaudadas entre los emigrantes la propia Universidad compostelana, la cual contó con el apoyo corporativo de las gentes del éxodo para levantar su Residencia de Estudiantes (Porto Ucha, 1988, pp. 432-440; Varela, 1989, pp. 59 y ss.), como continuación de un labor de mecenazgo individual de tradición plurisecular.

Ateniéndonos a las cifras antes consignadas⁹, podemos indicar que como máximas beneficiarias de esta acción corporativa figuran las provincias de A Coruña y Lugo por número de centros y aulas, respectivamente, mientras que la de Ourense ocupa la última posición por ambos conceptos. A otra escala, las zonas que registran mayor densidad escolar se sitúan en la extensa franja costera de la Galicia de entremares, que comprende las Mariñas coruñesa y lucense con prolongación hacia la comarca interior de A Terra Cha y su epicentro en el municipio de Vilalba, las áreas territoriales de A Estrada y O Deza en el corazón geográfico de la comunidad y los contornos suroccidentales de la provincia de Pontevedra. En general, espacios todos ellos de intensa emigración transoceánica.

Del elenco de entidades instructivas que intervinieron en alguna de estas demarcaciones merece un comentario particular la Sociedad con sede en La Habana "Vivero y su Comarca", constituida en 1910 con ocasión del viaje de Rafael Altamira y Francisco Alvarado a la capital antillana. Esta asociación, además de erigir 15 edificios de nueva planta para albergar 22 clases, promovió y cofinanció la creación de otros 25 colegios en el Partido Judicial de Viveiro (Lugo), su ámbito espacial de influencia. No faltan autores y propagandistas coetáneos, ni tampoco directivos de la corporación, que elevan sensiblemente las cifras aquí anotadas, como ya hemos señalado en otro lugar (Peña Saavedra, 1991, pp. 52-53). Con independencia de las discrepancias cuantitativas, la extraordinaria magnitud de la obra docente de "Vivero y su Comarca" resulta desde todo punto de vista innegable y también digno de mención su acertado criterio distributivo de los centros de enseñanza patrocinados por todo el distrito, haciendo partícipes de sus beneficios al conjunto de las parroquias. De lo primero se hacía eco Benito Castrillo Sagredo (1926) cuando escribía:

"Difícilmente se hallará otra sociedad de instrucción más importante, la cual, en dieciséis años que

lleva funcionando, ha construido de nueva planta once edificios, adaptó otro, inició la creación de 45 escuelas públicas, girando para ello la considerable cantidad [de] 51.146 pesos cubanos que se han invertido en dichas obras, sin contar con la aportación de las parroquias" (pp. 132 y 134).

Poco después de publicada la obra del inspector asturiano, la prensa lucense rendía cuenta a sus lectores de los eficaces resultados que había producido la labor desplegada por esta institución, al comprobarse que en el sorteo de quintas de 1927 "de los seis Ayuntamientos del distrito de Vivero con sus 49 parroquias, no se había presentado ni un solo mozo analfabeto" (Docal, 1954, s. p.).

Como "Vivero y su Comarca", casi todas las Sociedades gallegas de instrucción concedieron preeminencia, al operativizar su proyecto interventor, a la fundación de establecimientos de enseñanza primaria para satisfacer las necesidades formativas más elementales de la población infantil que las redes pública y privada no conseguían atender o lo hacían de forma precaria, defectiva e insuficiente.

Ahora bien, la implantación de las denominadas Escuelas de Americanos no se acomodó a un patrón unitario sino que adoptó tres variantes alternativas. De acuerdo con la primera, la respectiva Sociedad asumía íntegramente las funciones de instalación, equipamiento, provisión de profesorado, mantenimiento y supervisión de los centros escolares que, por consiguiente, adquirirían la condición de colegios privados. La segunda se concretaba en aportar las Sociedades el capital necesario para costear las infraestructuras de los establecimientos docentes, siendo competencia de la Administración educativa del Estado la designación y remuneración del profesorado. Y la tercera, que era también la menos onerosa para los emigrantes, consistía en contribuir con una partida monetaria variable a la creación y sostenimiento de un nuevo plantel académico. En las dos últimas variantes la escuela fundada pasaba a ser un centro docente oficial sobre el que la entidad protectora no tenía atribución competencial alguna.

Cualquiera que fuese la modalidad adoptada y el caudal invertido, lo cierto es que las distintas acciones corporativamente emprendidas sirvieron, en mayor o menor grado, de soporte fundamental para la expansión de la red educativa por la Galicia rural del primer tercio de siglo y también, como intentaremos mostrar en el próximo epígrafe, de factor modernizador de la escuela en aquel contexto. La institucionalización y ramificación del sistema educativo contemporáneo en la comunidad gallega tiene, pues, en las asociaciones de emigrantes uno de sus principales agentes de dinamización, estímulo y desarrollo. El reconocimiento de este hecho, correlativamente, ha de conducirnos a relativizar el esfuerzo inversor del Estado en materia de enseñanza a corto, medio y aun largo plazo en aquellas áreas territoriales donde cuajó la intervención de los ausentes.

5. Los emigrantes y la innovación educativa.

No cabe duda de que la decisión de intervenir en el dominio escolar por la que optan de forma preferente muchos emigrantes norteños, canalizando hacia él parte de sus recursos, supone ya un

compromiso tangible y expreso a favor de la modernización y la prosperidad de las localidades beneficiarias, que habitualmente coinciden con sus respectivos pueblos de origen. Si además esa intervención se objetiva en realizaciones inusuales en aquel contexto y más propias de otros espacios con superiores índices de desarrollo, fácilmente se puede inferir que una inequívoca voluntad renovadora anima a sus promotores e impregna sus obras. Esto parece suceder con las iniciativas educacionales que emprenden las gentes del éxodo transoceánico.

En el caso de los indianos, los propios centros docentes que patrocinan algunos de ellos con cargo a su peculio particular, constituyen la prueba más contundente e irrefutable del propósito de modernidad que subyacía en sus mentalidades y que encuentra evidencia empírica en las innovaciones pedagógicas incorporadas a los colegios, por lo regular con el oportuno asesoramiento de los expertos. Esa impronta renovadora, por otra parte, en pocas ocasiones se hace perceptible con anterioridad a la ejecución de sus proyectos, debido al sobrio formalismo y a la parquedad de los documentos fundacionales. Consumada la producción filantrópica se aprecian, en cambio, con nitidez sus perfiles novedosos. Llamen la atención en primer término, por razones obvias, los inmuebles que acogen estos establecimientos académicos. Se trata habitualmente de construcciones nobles, de sólida factura y no pocas veces manifiesta monumentalidad, acordes con la relevante función social que a criterio de sus promotores están destinados a desempeñar. Aunque no se amoldan a un único estilo arquitectónico, pues en su trazado transitan desde postulados historicistas hasta directrices modernistas, pasando por tendencias regionalistas, eclécticas o academicistas, entre todas ellas existe un común denominador que denota el signo de distinción del emigrante acaudalado. El emblemático edificio se rodea además de superficies ajardinadas y campos de recreo, no faltando en ocasiones parcelas en su entorno para prácticas de experimentación agrícola. Sus dependencias internas, aun en las realizaciones más modestas, contrastan abiertamente con los lúgubres y siniestros habitáculos que dan albergue a las escuelas públicas de las proximidades. Con una distribución en varias plantas, además de las aulas necesarias en consonancia con la tipología académica del establecimiento, solían poseer patios cubiertos para ejercicios gimnásticos o juegos, dependencias específicas para biblioteca, gabinetes, laboratorios, talleres y museo, despacho de dirección y sala de profesores, vestíbulos, servicios higiénicos completos con inodoros, lavabos y duchas, y vivienda para los docentes. Las variaciones intercentros, de cualquier modo, eran considerables no sólo en cuanto a sus dotaciones y equipamiento sino también respecto a todos sus componentes, por lo que sería erróneo formular generalizaciones acerca de realidades muy diversas que sólo a través de los correspondientes estudios monográficos estaremos en condiciones de desvelar para poder luego cotejar (Álvarez Quintana, 1991, I, pp. 313- passim; II, pp. 248- passim).

En otro orden de cosas, sorprende por su novedad el enriquecimiento y la actualización del programa escolar que se detecta en algunos establecimientos promovidos por los indianos, donde además de los estudios primarios, los alumnos tenían oportunidad de cursar materias de carácter preprofesional especializadas principalmente en las ramas mercantil, náutica y agraria. Y más asombroso aún resulta constatar la ampliación de la oferta educativa que propician algunos de estos centros en lugares donde, a veces, la escuela elemental apenas había hecho acto de presencia o su implantación era muy débil. Un ejemplo entre varios se encuentra en el colegio, ya antes aludido, fundado por Fernando Blanco de Lema en Cée (A Coruña), que abrió sus puertas en 1886 y en el cual se impartían enseñanzas para párvulos, estudios primarios graduados y de bachillerato superior, clases preparatorias de comercio¹⁰, magisterio y náutica, dibujo¹¹, pintura, música, idiomas, gimnasia, caligrafía, mecanografía, taquigrafía e instrucción nocturna y dominical para obreros y adultos de ambos sexos. El centro disponía de 4 magníficos gabinetes como resortes de

apoyo para favorecer la enseñanza intuitiva y práctico-experimental. El de Física contaba inicialmente con 277 aparatos, el de Química con más de 600 instrumentos y 400 productos orgánicos e inorgánicos, el de Agricultura con 92 prototipos de aperos y maquinaria agrícola, así como muestras de tierras, abonos y simientes, y más de 2.000 insectos útiles y perjudiciales; y el de Historia Natural se aproximaba a los 4.000 ejemplares del reino animal, el millar de especies vegetales, más de 2.000 conchas marinas y fluviales, 500 minerales y otros tantos fósiles, y diversos modelos cristalográficos. También poseía una espléndida biblioteca, accesible para todo el vecindario, que llegó a superar los 2.000 volúmenes y una nutrida relación de revistas científicas. Y finalmente albergaba una valiosa pinacoteca que además de servir de componente ornamental de las dependencias del establecimiento contribuía a fomentar la educación estética de su alumnado.

La institución, en paralelo con su tarea educativa, desarrolló una intensa labor de proyección social y de servicio a la comunidad por medio de sus prestaciones en las áreas farmacéutico-sanitaria, benéfica y cultural. Asimismo, puso a disposición de las gentes del lugar su estación de telefonía, instalada en 1887, cuyos ingresos revertían nuevamente sobre el pueblo en forma de inversiones (Fundación Fernando Blanco de Lema, 1996).

En suma, el colegio fundacional constituyó no sólo un auténtico espacio de renovación educativa y de diversificación de la oferta escolar en la villa de Cée, sino también un efectivo agente de dinamización y desarrollo a escala local. Su excepcionalidad, sin embargo, no permite extrapolar idénticas consideraciones estimativas al conjunto de los centros instructivos de iniciativa indiana, aunque cada uno de ellos en grado desigual propició la extensión y afianzó la presencia de la institución educativa en ámbitos territoriales carenciados. Esto, sin duda, posibilitó la apertura de nuevas perspectivas de promoción individual para sus beneficiarios y de prosperidad social para los enclaves de referencia, al tiempo que ayudó a fraguar unas mentalidades más permeables y receptivas hacia la enseñanza como necesidad y oportunidad.

En cuanto a las Sociedades de instrucción, la orientación innovadora que muchas de ellas aspiran a imprimirles a sus realizaciones escolares queda ya patente en las declaraciones de intencionalidades que hacen públicas y en las propuestas de intervención que plantean, motivadas ambas por su propia condición corporativa.

Aunque las entidades instructivas de América no compartieron un ideario pedagógico común ni asumieron un proyecto de acción educativa unitario, gran parte de las mismas concordaban en ciertas ideas matrices, susceptibles de ser vertebradas para configurar un sistema coherente dotado de homogeneidad desde una perspectiva externa, si bien examinado internamente presentaba una notable heterogeneidad.

En la esfera programática, generalmente las Sociedades de instrucción coinciden en proclamar como tarea propia difundir la enseñanza en el ámbito territorial-comunitario al que cada una representa. A tal efecto se proponen fundar y sostener centros gratuitos de instrucción primaria para generalizar la escolarización de la infancia en aquellos lugares donde la oferta pública no atendía convenientemente las necesidades y demandas educativas de la población. Así lo consignaba en su Reglamento General la "Alianza Aresana de Instrucción" (1905):

"Tendrá por objeto exclusivo [...] el fomentar y propagar la enseñanza gratuita entre las clases pobres y menos acomodadas de la villa de Ares -Coruña- y en todo el territorio de su término municipal, por medio del establecimiento de escuelas de instrucción elemental, sostenidas mediante cuotas voluntarias, mensuales y permanentes, fijadas y satisfechas por los socios" (Art. 1, p. 11).

Ciertamente, no todas las Sociedades eran partidarias de acotar en exclusiva su acción al nivel educativo primario, sino que algunas pretendían hacer extensivos sus servicios académicos a párvulos y adultos; otras facilitar la capacitación técnico-profesional de los jóvenes por medio de la creación de escuelas prácticas de agricultura, artes y oficios, comercio e industria, y no faltan tampoco las que, con miras más elevadas, se propusieron implantar colegios de enseñanza secundaria y costear estudios superiores a los alumnos más aventajados que frecuentaran sus centros. Con todo, como ya sabemos, los máximos esfuerzos de las asociaciones del éxodo se vehicularon hacia el nivel elemental con el fin de mitigar los déficits que registraba la escuela pública. En consecuencia, los ausentes de forma corporativa tratarán de actuar desempeñando una función subsidiaria, complementaria o de refuerzo de la acción ejecutada por el Estado. Con estas palabras lo exponían los iniciadores de la Sociedad "Unión Barcalesa" (1938) en su acta fundacional [1907]:

"La educación e instrucción que actualmente se le[s] proporciona por el Estado, en aquellos lugares, después de ser escasa es por demás defectuosa y teniendo este mal en cuenta, los reunidos declaran: considerar un deber dictado por la conciencia, dedicar sus esfuerzos y cooperar a la aminoración de este mal que obstruye el engrandecimiento de aquellas parroquias y lugares y al par el de sus hijos" (p 5).

Ahora bien, esa labor supletoria o completiva no se limitaba a promover la creación de establecimientos de instrucción primaria a imagen y semejanza de las escuelas públicas entonces existentes, ya que en ellas los emigrantes percibían multitud de lacras y de rémoras que era necesario erradicar (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 494-501). En consonancia con este planteamiento, el tipo de escuela por el que mayoritariamente optan diferirá del modelo hegemónico en aquel contexto, frente al cual se presenta como alternativa renovadora y superadora. La idea aparecía formulada con nitidez meridiana y suma concisión por la Sociedad "Ferrol y su Comarca" (1911) cuando declaraba: "Necesitamos de la escuela, pero de la escuela antípoda a la que conocemos; nuestra escuela será la escuela moderna científica, basada en los profundos estudios del día" (p. 13).

La misma Sociedad por medio de un cualificado portavoz, reiteraba públicamente su convicción y precisaba un poco más el contenido de su lacónica propuesta anterior al proclamar en otro lugar:

"Aspiramos a establecer y sostener una escuela modelo en cada municipio de la comarca ferrolana: escuelas dignas de nuestra tierra y de nuestro siglo; modeladoras de hombres fuertes, cultos, libres y bondadosos. Queremos que en ellas entren a raudales la luz y la alegría, y con la alegría y la luz, cuanto de arte, ciencia, salud y amor, podamos llevar a esos pequeñuelos, que deben ser los precursores de una nueva Era, de una Humanidad" (Neira, 1911, pp. 3-4).

La impronta renovadora que los emigrantes pretenden imprimirles a sus colegios queda patente en estos dos fragmentos programáticos que acabamos de reproducir. Su aspiración de preparar convenientemente a los ciudadanos del porvenir para procurar allanarles el camino por la vida y, al mismo tiempo, asegurar que actuaran como agentes catalizadores de la regeneración social en su propio entorno, requería la implantación de una escuela de enfoque más realista, en la que se impartiese una enseñanza eminentemente utilitaria y funcional, debiendo amoldarse además la práctica docente a las directrices preconizadas por las modernas corrientes pedagógicas. Esta modernidad invocada, cuyos referentes teóricos por lo general se sustentan en o son tributarios de los postulados, sincréticamente incardinados y tamizados, del Regeneracionismo, la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza y los movimientos anarco-racionalistas, se concretará en una profunda remodelación de los centros educativos (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 538-548).

En su vertiente externa, y como solución de contraste ante la penuria infraestructural que registraba la escuela pública, las Sociedades de Instrucción priorizan la optimización de las instalaciones en las que se ubicarán sus colegios, tratando de que reúnan las condiciones higiénicas, pedagógicas y arquitectónicas más idóneas. Ciertamente, como denunciaba Rafael Altamira (1923) -personalidad muy próxima a algunas de estas entidades y referente intelectual para ellas en su acción interventora-, el edificio era "la parte más abandonada de nuestra administración docente" (p. 195). Y ese abandono, del que los emigrantes tenían un conocimiento directo, vivenciado y actualizado, con toda probabilidad adquiriría mayor relieve y contornos más matizados al ser percibido a distancia y en perspectiva desde la atalaya del éxodo. Pero además, para los ausentes, los edificios poseían un valor simbólico añadido, ya que a través de ellos no sólo tenían oportunidad de testimoniarles a sus convecinos la importancia que le concedían a la enseñanza en su escala de prioridades, sino que además refrendaban de forma visible y duradera su vinculación solidaria y su compromiso perenne con el grupo humano y el pueblo de procedencia. O lo que es lo mismo, se hacían material y simbólicamente presentes en la comunidad originaria desde la ausencia por medio de sus inmuebles.

La importancia preferencial que las Sociedades de Instrucción le confieren a la optimización del espacio físico de la escuela queda patente, por lo que a Galicia se refiere, en los 184 edificios que erigieron de nueva planta o acondicionaron para fines docentes, contando habitualmente con el oportuno asesoramiento técnico de los expertos. Un comportamiento similar parecen exhibir las Sociedades asturianas, según se desprende de los datos expuestos en el epígrafe anterior y de otras informaciones recabadas de estudios monográficos especializados en la arquitectura indiana del Principado (Álvarez Quintana, 1991).

La pluralidad de modelos arquitectónicos a los que obedecen estas construcciones, da como resultado un variopinto mosaico inmobiliario en el que, sin embargo, fácilmente se reconoce la huella del emigrante transoceánico. El panel comprende desde el prototipo de edificación más sencilla de nave de cuerpo único o pabellón de planta baja, de traza sobria y severa, exenta de motivos ornamentales, hasta la más compleja y monumental de varios módulos superpuestos y contiguos, con un diseño que se ajusta estilísticamente a cánones muy diversos, desde el academicismo hasta el modernismo, pasando por el regionalismo o la más socorrida opción ecléctica, aderezada con distintos accesorios que realzan su belleza y de ordinario delineada por un especialista de renombre. La relativa suntuosidad y sobre todo la llamativa apariencia de algunas de estas construcciones, difícilmente podían pasar desapercibidas en un hábitat cuyas infraestructuras autóctonas participaban de su propia pobreza y arcaísmo (Álvarez Quintana, 1991, II, pp. 256-274;

Peña Saavedra, 1991, II, pp. 60-78).

Las dependencias interiores y exteriores de cada plantel diferían en consonancia con su volumen y configuración arquitectónica. De todos modos, obviando casos extremos, resulta oportuno reseñar la presencia no infrecuente en estos establecimientos de una serie de espacios anejos o complementarios inusuales en la escuela pública del momento. Entre ellos cabe citar la biblioteca y el museo escolares, las aulas de labores y trabajos manuales, los guardarropas, los gabinetes para material didáctico y los servicios higiénico-sanitarios, con urinarios, retretes y lavabos e incluso excepcionalmente con duchas y baños, piezas estas últimas insólitas en el medio rural y hasta para muchos completamente desconocidas antes de su introducción por parte de los emigrantes. Algunos edificios disponían también de pórticos y cobertizos adosados a sus fachadas, reloj de torre como novedosa prestación comunitaria, artísticas escalinatas, balaustradas y cierres de verja que le conferían prestancia y realzaban la belleza de la edificación. En torno a los colegios no solían faltar los patios de recreo, abiertos o cerrados, y en ocasiones jardines y parcelas acotadas para prácticas de experimentación agrícola. También era relativamente frecuente reservar habitáculos específicos, de ubicación variable, o inmuebles singulares e independientes para casas-viviendas de los maestros (Álvarez Quintana, 1991, I, pp.318-333, y II, pp.260 y ss.).

Por lo demás, muchas de estas instalaciones adquirieron la condición de espacios polivalentes o de usos múltiples, sirviendo de núcleos vertebradores para afianzar las relaciones de sociabilidad entre el vecindario y actuando como centros dinamizadores en el área sociocultural de sus respectivos enclaves de asentamiento, lo que suponía una iniciativa novedosa en aquella época (Peña Saavedra, 1991, II, pp. 60-78, Ídem, 1998a).

En el propio plano infraestructural, pero en otra de sus dimensiones, la voluntad modernizadora de las Sociedades se hará notar también en el equipamiento de los colegios. Aunque las disparidades intercentros son muy acusadas, los registros documentales y los inventarios etnográficos revelan la frecuente presencia en sus dependencias de utensilios y enseres muy poco comunes aún en las escuelas coetáneas. Respecto al mobiliario sobresalen los pupitres bipersonales que reemplazan a las antiguas mesas-bancos corridas o cuerpos de carpintería, proporcionándole mayor comodidad e higiene al trabajo de los alumnos. Y en cuanto a material didáctico, sin perjuicio de las notables variaciones que existen entre unos y otros colegios, han de citarse más bien por su novedad que tal vez por su generalidad, las máquinas de escribir y de coser, los museos escolares con piezas exóticas procedentes de América, los aparatos de proyecciones, los gabinetes de física, química y ciencias naturales; aperos agrícolas, estaciones meteorológicas, colecciones de láminas para la enseñanza intuitiva de las distintas materias y, por supuesto, los libros y demás menaje de uso diario en las aulas, que de ordinario cedía de forma gratuita la Sociedad de Instrucción promotora del colegio. Algunos centros estaban dotados también de bibliotecas anexas en cuyo depósito figuraban no sólo obras de consulta y lectura exclusivamente para el profesorado y el alumnado, sino también fondos bibliográficos de temática muy variada, prensa y publicaciones periódicas que estaban a disposición de toda la comunidad vecinal, pudiendo incluso ser retiradas en calidad de préstamo domiciliario. La iniciativa de abrir las bibliotecas al vecindario para "ilustrarlo" resultaba novedosa en aquellos núcleos rurales donde la oralidad aún dominaba manifiestamente sobre la escritura en la vida cotidiana. La firme convicción acerca de la potencialidad regeneradora de la escuela que los emigrantes compartían, requería su apertura a toda la población próxima a fin de que irradiase sobre ella su influencia y de este modo poder rentabilizar de forma plena sus efectos beneficiosos a escala comunitaria.

En el orden organizativo, aunque muchas de las Sociedades de Instrucción programáticamente propugnaban graduar sus centros académicos, en realidad parece que el grueso de las Escuelas de Americanos -con absoluta certeza en territorio gallego y con toda probabilidad en el asturiano- se acomodó al patrón de los centros unitarios. Ante la imposibilidad de consumir la graduación plena por motivos materiales y financieros, no pocas entidades optaron por una fórmula mixta que consistía en graduar internamente la enseñanza, clasificando a los alumnos concurrentes al aula en grupos homogéneos y diseñando un programa de contenidos específico para cada grado. La excepción, pues, vino representada por los colegios estructurados en varias secciones, cada una de ellas con su profesor respectivo.

Las variantes alternativas de implantación de los colegios americanos y la incapacidad de consensuar un proyecto de intervención unificado por parte de sus corporaciones promotoras, hicieron inviable la elaboración de un plan de estudios común y universal para estos centros, si bien son abundantes las coincidencias entre las ofertas curriculares de todos ellos. Ateniéndonos a los establecimientos sostenidos directamente por las Sociedades, podemos afirmar que en su programa académico además de las materias ordinarias que se impartían en la escuela nacional -a excepción de la Doctrina cristiana, cuya presencia quedaba restringida habitualmente a los colegios confesionales- figuraban con relativa y desigual frecuencia asignaturas como Contabilidad aplicada al Comercio, Cálculos Mercantiles o Teneduría de Libros, Nociones de Agricultura, Instrucción Cívica o Educación Social, Mecanografía, Idioma extranjero, Música, Solfeo y Canto. La propuesta formativa de determinados colegios se enriquecía episódicamente con otras disciplinas cuya aparición era poco común pero su novedad incuestionable en la escuela rural del primer tercio de siglo. He aquí una muestra de sus denominaciones: Correspondencia comercial y privada, Redacción de cartas familiares y comerciales, Conocimientos reales, Geografía e Historia de Argentina y Uruguay, Geografía e Historia de Galicia, Gramática Gallega, Legislación Mercantil, Nociones y Ejercicios de Técnica industrial, Botánica, Arboricultura, Metalurgia, Zoología, Meteorología, Conocimientos del ser humano, Conferencia sobre la ciencia, Economía doméstica, etc. Ciertamente, ni todo el elenco de materias reseñadas gozaba de idéntico rango, ni todas ellas eran consideradas siquiera como "verdaderas asignaturas", ni tampoco algunas conocieron más desarrollo que su formulación nominal, pues de lo contrario nos encontraríamos ante unos enciclopédicos planes de estudios que en el aula resultarían impracticables. A tenor de los sondeos efectuados en una serie aún reducida de cuadros distributivos del tiempo de un grupo de escuelas, parece tomar cuerpo la hipótesis de una sensible priorización en ellas de las materias instrumentales pertenecientes a las áreas lingüística y matemática en detrimento de las demás.

Para la enseñanza "objetiva" y "racional" de estas disciplinas académicas, las Sociedades preconizaban la utilización de una metodología cíclica, con apoyatura en procedimientos práctico-intuitivos que favoreciesen la participación activa y directa del alumno en la construcción tutelada de sus aprendizajes. Habitualmente desdeñaban, como contrapunto a las deficiencias percibidas en la escuela tradicional, el memorismo, la abusiva teorización y abstracción, la instrucción libresca y verbalista y la ausencia de estímulos motivacionales en el proceso educativo. Muy pocas iban más allá de estas generalidades en la explicitación de las estrategias didácticas. No obstante, la revisión de los Reglamentos y de la publicística societarios que hemos tenido oportunidad de realizar, permiten avanzar como conjetura la idea de una mayor sensibilización pedagógica y de una superior concreción de criterios reguladores de la enseñanza en las Sociedades con sede en Argentina que en las radicadas en Cuba, quizá debido a la atmósfera

diferencial en materia de renovación educativa que se respiraba en cada uno de estos dos países.

Además de las tareas docentes ordinarias, las Escuelas de Americanos acogieron y desarrollaron una serie de actividades paralelas que enriquecieron su labor académica y que, ocasionalmente, cristalizaron en organismos de carácter circun y postescolar, novedosos en muchas de las localidades donde tomaron cuerpo y de manifiesta utilidad pública algunos de ellos. Entre esas actividades y organismos se encuentran: los paseos y excursiones, cuya prescripción o recomendación algunas Sociedades estipulaban reglamentariamente; las fiestas del árbol; las prácticas de agricultura y jardinería; las conferencias de extensión educativa; las veladas teatrales, etc., no faltando tampoco en determinados establecimientos las cajas de ahorros y mutualidades escolares, las cooperativas infantiles, los batallones escolares -luego reconvertidos en cuerpos de exploradores-, las cantinas y roperos, y las comisiones de exalumnos. Una mención singular reclaman otras experiencias pioneras que con éxito muy desigual se ensayaron en los centros más prósperos y vanguardistas, como la prensa y la imprenta escolares, los talleres preparatorios de oficios varios o el transporte en automóvil del alumnado. Todo ello sin olvidar la introducción y difusión de la práctica del fútbol y los ejercicios de gimnasia sueca ya desde fecha temprana.

En cuanto al profesorado, las Sociedades de Instrucción eran relativamente coincidentes al reconocer que configuraba la piedra angular de su proyecto educativo. De ahí la preocupación que revelan por la competencia y cualificación de los maestros que fuesen a regentar sus colegios. A estos, además de exigirles la titulación oficial requerida para el ejercicio de la enseñanza -lo que suponía un avance muy notable respecto a la laxitud legal de la época- y el cumplimiento de sus deberes académico-lectivos, se les exhortaba para que actuaran como asesores pedagógicos, promotores de nuevas iniciativas en el área educacional y dinamizadores socioculturales de la comunidad donde se hallaba enclavada la escuela. Esta superior dedicación, por lo regular era recompensada con un salario mayor al que, en promedio, recibían por sus servicios los maestros de las escuelas públicas, quienes no obstante gozaban de una estabilidad laboral a la que aquellos no podían aspirar.

En lo que concierne al alumnado, a pesar de que programáticamente muchas Sociedades propugnaban atender a la población en edad escolar de su ámbito de referencia sin distinción de sexos, en la práctica le concedieron prioridad real y preferente atención a la escolarización de los varones, sin duda porque eran ellos quienes engrosaban de forma mayoritaria las filas del éxodo. De hecho, conforme se va incrementando la participación de la mujer en la corriente emigratoria, también parece aumentar la inquietud societaria por la educación femenina. Como quiera que fuese, la imposibilidad de acoger a todos los candidatos que cada curso solicitaban ingresar en los colegios, obligó a las corporaciones instructivas a establecer un orden de admisión en base a criterios como la vinculación de los familiares de los aspirantes a la entidad respectiva, la escasez de recursos económicos o la condición de orfandad total o parcial de los niños. La fuerte demanda de ingresos, sin embargo, no siempre se correspondió con las tasas de asidua concurrencia a las aulas por parte de los educandos.

6. Epílogo.

No parece oportuno alargar más este trabajo, ya de por sí un tanto extenso, que de cualquier modo ha debido circunscribirse al dominio de las generalidades por la propia complejidad y pluralidad del tema objeto de tratamiento.

Si de todo lo hasta aquí escrito tuviésemos que extraer una sola conclusión sumaria, no podría ser otra sino la de subrayar que la dinámica de institucionalización, difusión y modernización de la enseñanza, particularmente en su tramo inicial, en el norte peninsular, encontró un decisivo resorte de estímulo financiero en las remesas transferidas por los emigrantes transoceánicos a sus localidades de origen. Por medio de ellas y de las realizaciones en las que se concretaron, se fue fraguando a su vez una mentalidad más receptiva hacia la cultura académica y apreciativa respecto a la institución escolar, en un medio -el rural- donde la oralidad y la socialización comunitaria, a la vieja usanza, permanecían como legado secular, resistiendo con fortaleza la erosión del tiempo.

El éxodo fragmentó a los pueblos en dos grupos humanos, pero fue incapaz de quebrar la solidaridad de sus gentes. La perspectiva que ofrece el paso de los años reafirma la entusiasta presunción de Castrillo (1926, p. 6) al insinuar que probablemente nos encontramos ante uno de los episodios más hermosos y rutilantes de la historia de la educación popular en España, cuyos renglones están aún en fase de incipiente escritura.

7. Notas.

1 Esto, obviamente, no significa aceptar que exista una correspondencia exacta entre las áreas territoriales de fuerte emigración y de pronunciada intervención escolar por parte de los emigrantes. Los resultados de la investigación nos indican que no siempre sucedió así, ya que fue necesaria la concurrencia de otros factores.

2 El Acta fundacional de esta Sociedad aparece reproducida en Peña Saavedra (1995, pp. 62-64). Sobre la trayectoria de la misma y de su colegio puede consultarse el trabajo de síntesis de Bobillo et al. (1996, 88-93).

3 En su día iniciamos las tareas conducentes a la elaboración de un censo de las Sociedades gallegas en el mundo, desde el Programa Archivo da Emigración Galega del Consello da Cultura Galega. Pensábamos entonces y continuamos manteniendo la idea ahora de que una vez ultimado un escrutinio y recuento de esta naturaleza, podríamos ofrecer con mayor precisión el volumen de

entidades constituidas a lo largo del tiempo y sus diferentes tipologías. Actualmente (junio de 2000) el proyecto no se encuentra ya bajo nuestra responsabilidad. Consideramos, de todos modos, que sería de gran interés concluir su realización y emprender el levantamiento de padrones análogos en otras comunidades de intensa y dilatada emigración.

4 Entre otros cabe citar: Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880. Madrid: Imprenta y Fundación de Manuel Tello, 1883. Apéndice nº 3, pp. 9-67; Ministerio de Gobernación. Dirección General de Administración. Nuevos apuntes para el estudio y organización en España de las instituciones de beneficencia y previsión. Madrid, 1919; Ídem. Estadística de la beneficencia particular de España correspondiente a los años 1922 al 1925 inclusive. Madrid: Establecimiento Tipográfico Huelmes y Cía, 1926; Ídem. Estadística de la beneficencia particular de España correspondiente a los años 1926 al 1928 inclusive. Madrid, 1930.

5 Benito Castrillo cita algunas donaciones atribuidas a los emigrantes que no aparecen consignadas en la obra de González Cembellín, entre las que destacan la Universidad Comercial de Deusto, debida a Domingo y Pedro Aguirre, vizcaínos radicados en México, y el legado a Lequeitio de los también mexicanos José y Javier Uribarri, y José y Pascual L. Abaroa, cuyo importe estimado ascendió a 1.153.745 pesetas (Castrillo, 1926, pp. 182-184).

6 Joaquín Giró sitúa la sede de la "Sociedad de Viniegra de Arriba" en Buenos Aires, mientras Miguel Zapater localiza en la capital porteña a la "Sociedad de Viniegra de Abajo".

7 Las cifras que los diversos autores aducen respecto al número de escuelas financiadas por esta Sociedad distan de ser coincidentes, oscilando entre nueve y veintisiete (Castrillo 1926, pp. 32-34; Mato, 1992, p. 433; Morales Saro, 1988, p. 69 y 1992, p. 71; López Álvarez, 1993, p. 55 y 1996, p. 330).

8 Así lo estimamos, habida cuenta de que el censo de fundadores de establecimientos docentes en Galicia que estamos construyendo, alcanza ya la cifra de 313 y de muchos de ellos desconocemos su peripecia biográfica e ignoramos el origen de su patrimonio.

9 En su día iniciamos el desarrollo de un proyecto de investigación sobre la arquitectura escolar de los emigrantes gallegos, en el marco de las actividades del Archivo da Emigración Galega del Consello da Cultura Galega, en la confianza de que una vez concluido nos permitiría precisar un poco más los registros que aquí ofrecemos. Tras nuestro cese en condición de miembro del antiguo equipo técnico encargado de las tareas directivas del citado Archivo, en octubre de 1999, ignoramos el estado en que se encuentra el proyecto.

10 José M^a Guillén, profesor y secretario de la institución, escribía en la Memoria de actividades correspondiente al curso de 1904-1905:

"Reconocida como hecho inevitable la emigración de los hijos de este país a las Repúblicas

americanas, y que allí se consagran por regla general a la profesión mercantil, salta a la vista, no ya la conveniencia, sino la necesidad de que los jóvenes que salen de las Escuelas de primera enseñanza estudien en nuestro Colegio, hasta la época de su marcha a Ultramar, todas aquellas asignaturas que más o menos directamente puedan servirles para el ejercicio del Comercio, a fin de que lleven un verdadero caudal de instrucción para valerse de él en aquellos remotos países, en donde no han de encontrar más protección que la que les conceda su honradez y la competencia para el cargo a que van a dedicarse".

Memoria del Colegio y Escuelas de Cée (Coruña). Curso de 1904 a 1905. Madrid: Imprenta de Perlado, Páez y Compañía, 1905, p. 9.

11 En la Memoria del curso académico 1915-16, el secretario del centro manifestaba que en Cée y su distrito la tasa de analfabetismo había descendido al 2% desde la apertura del Colegio, añadiendo que "no hay obrero o artesano de cualquier oficio que no pueda proyectar su trabajo con el auxilio del Dibujo".

Colegio y Escuelas de Cée (1916). Discurso inaugural del curso de 1916 a 1917 y Memoria del de 1915 a 1916. Madrid: Imprenta de los Sucesores de Hernando, 1916, p. 15.

8. Referencias.

Alianza Aresana de Instrucción (1905). Reglamento, Acta de constitución y Bases de la Sociedad. Habana: Imprenta La Razón.

Altamira, R. (1923). Ideario pedagógico. Madrid: Editorial Reus.

Álvarez Quintana, C. (1991). Indianos y arquitectura en Asturias (1870-1930). [Oviedo]: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Asturias.

Azcona, J. M.; García-Albi, I.; Muru, F. (1992). Historia de la emigración vasca a Argentina en el siglo XX. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Barreda, D. (1886). Discurso leído al inaugurar el Colegio-Instituto y Escuelas de Santa María de

Cée fundado por el Sr. D. Fernando Blanco de Lema y Suárez Prieto. Madrid: Imprenta de la Viuda de Hernando y C^a.

Barrios, G.; Mazzolini, S.; Orlando, V. (1994). Lengua, cultura e identidad: los italianos en el Uruguay actual. En Álvarez de Lasowski, S. (comp.), Presencia italiana en la cultura uruguaya (pp. 97-114). Montevideo: Universidad de la República - Centro de Estudios Italianos.

Bermejo Lorenzo, C. (1992). Concha Heres: historia de una mujer en América. En Morales Saro, M^a C; Llordén Miñambres, M. (eds.), Arte, cultura y sociedad en la emigración española a América (pp. 233-269). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Bjerg, M. M. (1991). Dinamarca bajo la cruz del Sur. La preservación de la herencia cultural danesa en la Pampa argentina (1848-1930). Studi Emigrazione. 102, 218-232.

Bjerg, M. M. (1997). Educación y etnicidad en una perspectiva comparada. Los inmigrantes daneses en la pradera y en la pampa, 1860-1930. Estudios Migratorios Latinoamericanos, 36, 251-280.

Bobillo, M^a et al. (1996). La Alianza Aresana en la emigración. FerrolAnálisis, 9, 88-93

Cabano, I.; Pato, M^a L.; Sousa, X. (1991). 'El Pasatiempo'. O capricho dun indiano. Sada: Ediciós do Castro.

Cabrera Déniz, G. J. (1996). Canarios en Cuba: un capítulo en la historia del archipiélago (1875-1931). Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria.

Cagliano, R. S. (1991). Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al centenario. En Puiggrós, A. (dir.), Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (pp. 281-307). Buenos Aires: Editorial Galerna.

Carli, S. (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En Puiggrós, A. (dir.), Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (pp. 13-46). Buenos Aires: Editorial Galerna.

Castrillo Sagredo, B. (1926). El aporte de los indianos a la instrucción pública, a la beneficencia y al progreso en general de España y su historia hecha en La Prensa de Buenos Aires. Oviedo: Tip. Región.

Cava, B.; Contreras, L. F.; Pérez, F. J. (1992). La Sociedad Laurak Bat de Buenos Aires. Vitoria:

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Centro Gallego de La Habana (1909). Apuntes para la historia del Centro Gallego de La Habana. Habana: Imprenta Avisador Comercial de Miranda, López Seña y Cía.

Costa Rico, A. (1989). Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República. Santiago de Compostela: Servicio Central de Publicacións da Xunta de Galicia.

De Gabriel, N. (1990). Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900). Sada: Edicións do Castro.

Devoto, F. (1997). As migracións internacionais e a cuestión da escala. Estudios Migratorios, 3, 9-34.

Docal, F. (1954). Análisis de nuestra labor y propósitos que nos animan. Vivero en Cuba, mayo, s.p.

Eiras Roel, A. (1992). La emigración gallega a las Américas en los siglos XIX y XX. Nueva panorámica revisada. En Eiras Roel, A. (ed.), Aportaciónes al estudio de la emigración gallega. Un enfoque comarcal (pp. 185-215). Santiago de Compostela: Secretaría de Relacións coas Comunidades Galegas.

Favero, L. (1985). Las escuelas de las Sociedades italianas en la Argentina (1866-1914). En Devoto, F.; Rosoli, G. (eds.), La inmigración italiana en la Argentina (pp. 165-207). Buenos Aires: Biblos.

Ferenczi, I.; Willcox, W. (1929). International Migration. I. Statistics. New York: N.B.E.R., 2 vols.

Fernandes Alves, J. (1994). Os Brasileiros. Emigração e retorno no Porto oitocentista. Porto: Gráficos Reunidos, Lda.

Fernández-Villamil, E. (1962). Juntas del Reino de Galicia. Historia de su nacimiento, actuaciones y extinción. Tomo I. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Ferraz Lorenzo, M. (1993). La Asociación Canaria de Cuba (1906): su teoría, su práctica y su utopía educativas. Témpora, 21-22, 113-148.

Ferrol y su Comarca (1911). Manifiesto de Ferrol y su Comarca a sus conterráneos de América. Habana: Imprenta El Siglo XX de Aurelio Miranda.

Frid de Silberstein, C. (1985). Mutualismo y educación en Rosario: las escuelas de la Unione de Benevolenza y de la Sociedad Garibaldi (1874-1911). *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 1, 77-97.

Frid de Silberstein, C. (1988). Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la provincia de Santa Fe (1880-1920). En Devoto, F.; Rosoli, F., *L'Italia nella società argentina. Contributi sull'emigrazione italiana en Argentina* (pp. 266-287). Roma: C.S.E.R.

Frid de Silberstein, C. (1992). Las opciones educativas de la comunidad italiana en Rosario: las escuelas mutualistas y el colegio Salesiano (1880-1920). En *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada* (pp. 101-114). Buenos Aires: CEMLA-CSER-IEHS.

Fundación Fernando Blanco de Lema (1996). Educación e patrimonio. A herdanza dunha Fundación. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Patrimonio Cultural da Consellería de Cultura e Comunicación Social.

Giró, J. (1992). Los estudios de emigración en La Rioja. Estado de la cuestión. En *Historia general de la emigración española a Iberoamérica* (pp. 317-343). Madrid: Historia 16.

González Cembellín, J. M. (1993). América en el País Vasco. Inventario de elementos patrimoniales de origen americano en la comunidad autónoma vasca (referencias bibliográficas). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

González López, E. (1978). *El alba flor de Lis. Galicia en los reinados de Felipe V, Luis I y Fernando VI*. Sada: Ediciones del Castro.

Llordén Miñambres, M. (1992). Las asociaciones españolas de emigrantes. En Morales Saro, M^a C.; Llordén Miñambres, M. (eds.), *Arte, cultura y sociedad en la emigración española a América* (pp. 9-55). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Llordén Miñambres, M. (1996). O asociacionismo dos emigrantes españois en América (1840-1930). Unha explicación histórica do feito. *Estudios Migratorios*, 2, 39-84.

López Álvarez, J. (1993). Emigración y localismo. Sociedades asturianas en La Habana. *Astura*, 9, 53-59.

López Álvarez, J. (1996). Emigración y localismo: el Club Allandés de La Habana. En Gómez, P.

(coord.), De Asturias a América. Cuba (1850-1930). La comunidad asturiana de Cuba (pp. 311-335). Principado de Asturias: Archivo de Indianos-Ayuntamiento de Allande.

Mato Díaz, A. (1992). La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización. Oviedo: Dirección Provincial de Asturias del Ministerio de Educación y Ciencia.

Morales Saro, M^a C. (1988). Las fundaciones de los indianos en Asturias. En Sánchez- Albornoz, N. (comp.), Españoles hacia América. La emigración en masa, 1880-1930 (pp. 66-79). Madrid: Alianza Editorial.

Morales Saro, M^a C. (1992). La emigración asturiana a América. En Historia general de la emigración española a Iberoamérica. Vol. 2 (pp. 51-85). Madrid, Historia 16.

Naranjo Orovio, C. (1996). Presencia asturiana en Cuba, siglo XX. En Gómez, P. (coord.), De Asturias a América. Cuba (1850-1930). La comunidad asturiana de Cuba (pp.153-182). Asturias: Archivo de Indianos- Ayuntamiento de Allande.

Neira, R. (1911). Lección de patriotismo. Boletín de Ferrol y su Comarca, 5, 3-4.

Núñez Seixas,, X. M. (1998). Emigrantes, caciques e indianos. O influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1930). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

P.G. de S. (1916). San Felipe el Real. Archivo Histórico Hispano-Agustiniano y Boletín Oficial de la provincia del Ssmo. Nombre de Jesús de Filipinas, V, 2, 249-256.

Pardo Gómez, M^a V. (1995). Un tempo para as coleccións. A biblioteca universitaria. En Gallaecia Fulget (1495-1995): cinco séculos de historia universitaria (pp. 480-484). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Peña Saavedra, V. (1991). Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas, 2 vols.

Peña Saavedra, V. (1993). Siglo XVII: génesis de las Fundaciones docentes de los indianos gallegos. En Educación y Europeísmo. De Vives a Comenio (pp. 297-309). Málaga: S.E.D.H.E.-Universidad de Málaga.

Peña Saavedra, V. (1995). As Sociedades galegas de instrucción: proxecto educativo e realización escolares. Estudios Migratorios, 1, 8-83.

Peña Saavedra, V. (1995-96). Cuatro siglos de intervención escolar de los gallegos de América en la Galicia escindida. *Historia de la Educación*, 14-15, 301-332.

Peña Saavedra, V. (1996). Plata, cultura y etnicidad. Funciones sociales y referentes curriculares de una experiencia educativa para emigrantes en el Caribe: el Centro Gallego de La Habana (1879-1900). En *El currículum: historia de una mediación social y cultural* (pp. 473-482). Granada: Ediciones Osuna.

Peña Saavedra, V. (1997). A intervención dos emigrantes galegos no campo educativo. Ponencia presentada al Simposio A emigración galega a Brasil. Rosende-Sober: Fundación Belarmino Fernández, (ms.).

Peña Saavedra, V. (1998). Asociacionismo e acción educativa dos galegos de Cuba. Ponencia presentada al Congreso Internacional O significado do 98 na historia cubana e española. A súa transcendencia nas relacións Galicia-Cuba. Vigo, Consello da Cultura Galega - Universidade de Vigo, (en prensa).

Peña Saavedra, V. (1998a). Os centros educativos dos cubanos. Memoria gráfica. Vigo: Consello da Cultura Galega - Universidade de Vigo.

Peña Saavedra, V. (1999). Indianos precursores de la filantropía docente en Galicia (1607-1699). *Revista de Indias*, LIX:216, 375-389.

Peña Saavedra, V. (1999a). Alfabetización, etnicidade e capacitación laboral. Configuración e desenvolvemento da oferta curricular do plantel de ensinanza do Centro Galego da Habana (1879-1900) En Cagiao Vila, P. (comp.), *Galegos en América e americanos en Galicia: as colectividades inmigrantes en América e a súa impronta na sociedade galega, séculos XIX-XX* (pp. 139-161). Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas da Xunta de Galicia.

Peña Saavedra, V. (2000). As Escolas de Americanos en Galicia: proxectos e realizacións na comarca de Ferrolterra. *Cátedra: revista eumesa de estudos*, 7 (en prensa).

Peña Saavedra, V. (2000a). A intervención escolar dos emigrantes galegos: testemuños coetáneos, historiografía recente e axenda de investigación. 6º Congreso Internacional de Estudos Galegos. La Habana (en prensa).

Pereda de la Reguera, M. (1968). *Indianos de Cantabria*. Santander: Publicaciones de la Excma. Diputación Provincial.

Pereira Domínguez, M^a C. (1988). La labor educativa iberoamericana y la creación de las escuelas Pro-Valle Miñor a principios del siglo XX. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Pérez, D. (1922). Los fundadores de escuelas. ABC (Madrid), 1 de abril, s.p.

Porto Ucha, A. S. (1988). Contribución de las Sociedades Gallegas de Instrucción en América a la creación de la Residencia de Estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, (1926-1936). En V Coloquio nacional de Historia de la Educación. Historia de las relaciones educativas entre España y América (pp. 432-440). Sevilla: Publicaciones del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Rey, E.; Castro, A. (1974). Historia de la Fundación 'Fernando Blanco'. Compostellanum, 11 (1-4), 239-300.

Rodríguez Crespo, M. (1983). Lucha y generosidad de los hermanos García Naveira. Betanzos: Excelentísimo Ayuntamiento de Betanzos-Comisión Pro-homenaje a los hermanos García Naveira.

Rodríguez Galdo, M^a X. (1993). Galicia, país de emigración. La emigración gallega a América hasta 1930. Colombres: Archivo de Indianos.

Sánchez Alonso, B. (1995). Las causas de la emigración española, 1880-1930. Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez-Albornoz, N. (1988). Medio siglo de emigración masiva de España hacia América. En Sánchez-Albornoz, N. (comp.), Españoles hacia América. La emigración en masa, 1880-1930 (pp. 13-29). Madrid: Alianza Editorial.

Soldevilla Oria, C. (1996). La emigración de Cantabria a América. Hombres, mercaderías y capitales. Santander: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Santander - Ediciones de Librería Estvdio.

Soldevilla Oria, C.; Rueda, G. (1992). Cantabria y América. Madrid: Editorial Mapfre.

Soto Pérez, J. L. (1997). A Real Congregación dos Naturais e Orixinarios do Reino de Galicia en México. Noticia histórica e breve escolma documental (1768-1842). Santiago de Compostela: Ponencia de Cultura Galega no Exterior do Consello da Cultura Galega.

Terrón Bañuelos, A.; Mato Díaz, A. (coords.) (1992). Un modelo escolar integrador y reformista: la fundación Escuelas Selgas. Oviedo: KRK ediciones-Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Unión Barcalesa (1938). Reunión inicial de "Unión Barcalesa" (3-XI-1907). En Reglamento General de la Sociedad Cultural y Benéfica _____ (pp. 5-8). Habana: Cultural, S. A.

Uría, J. (1984). Los indianos y la instrucción pública en Asturias. En Indianos. Monografías de Los Cuadernos del Norte, 2, 102-119.

Varela, I. (1989). La Universidad de Santiago, 1900-1936. Reforma universitaria y conflicto estudiantil. Sada: Edición do Castro.

Vilanova Rodríguez, A. (1966). Los gallegos en la Argentina. Buenos Aires: Ediciones Galicia, 2 vols.

Viñao Frago, A. (1986). Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX). En L'enseignement primaire en Espagne et en Amerique Latine du XVIIIe siècle a nos jours -Politiques éducatives et Réalités scolaires- (pp. 151-189). Tours: Publications de L'Université de Tours.

Zadoff, H. (1994). Historia de la educación judía en Buenos Aires (1935-1957). Buenos Aires: Editorial Milá.

Zapater Cornejo, M. (1991). Contribución de los emigrantes a la educación en La Rioja. Las fundaciones escolares riojanas decimonónicas. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de La Rioja-Instituto de Estudios Riojanos.

9. Curriculum vitae.

Vicente Peña Saavedra es profesor titular de Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Una de las líneas de trabajo que más desarrolló en su trayectoria investigadora es la tocante a la dimensión educativa y cultural de la emigración transoceánica, tema al que dedico varios libros, relatorios y artículos en revistas especializadas, siendo responsable además de diversos proyectos sobre esta materia patrocinados institucionalmente. Del conjunto de su producción científica cabe citar la obra en dos volúmenes Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia.

